SSOAR

Open Access Repository

www.ssoar.info

Anrechnung Teil 1: Ein theoretischer Überblick

Cendon, Eva; Eilers-Schoof, Anja; Flacke, Luise B.; Hartmann-Bischoff, Monika; Kohlesch, Anja; Müskens, Wolfgang; Seger, Mario S.; Specht, Judith; Waldeyer, Christina; Weichert, Doreen

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L. B., Hartmann-Bischoff, M., Kohlesch, A., Müskens, W., ... Weichert, D. (2015). *Anrechnung Teil 1: Ein theoretischer Überblick.* (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", 2). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49343-7

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

Deutsche Universität für Weiterbildung
Berlin University for Professional Studies

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

BEAUFTRAGT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

AUFSTIEG DURCH BILDUNG >>
OFFENE HOCHSCHULEN

Eva Cendon/Anja Eilers-Schoof/Luise B. Flacke/Monika Hartmann-Bischoff/
Anja Kohlesch/Wolfgang Müskens/Mario S. Seger/Judith Specht/
Christina Waldeyer/Doreen Weichert

Handreichung: Anrechnung, Teil 1

Ein theoretischer Überblick

Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Februar 2015

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

IMPRESSUM

Autorinnen/Autoren: Eva Cendon, Anja Eilers-Schoof, Luise B. Flacke, Monika Hartmann-Bischoff, Anja Kohlesch, Wolfgang Müskens, Mario S. Seger, Judith Specht, Christina Waldeyer, Doreen Weichert

Herausgegeben durch: die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/ Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin/ Prof. Dr. Ada Pellert, Deutsche Universität für Weiterbildung/ Dr. Eva Cendon, Deutsche Universität für Weiterbildung

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der HerausgeberInnen

Datum: Februar 2015

ISBN: 978-3-946983-01-9

INHALT

1. Einleitung 5

Doreen Weichert

2. Anrechnungsverfahren 8

Doreen Weichert

2.1 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen 8

2.2 Individuelle, pauschale und kombinierte Anrechnungsverfahren 10

2.3 Resümee 13

3. Strategische und organisatorische Planung 17

Judith Specht

3.1 Strategische Planung 17

3.2 Organisatorische Planung 20

3.3 Resümee 23

4. Zentrale Konzepte und Bezugsrahmen 26

Eva Cendon, Luise B. Flacke und Anja Kohlesch

4.1 Lernergebnisse 26

4.2 Kompetenzen 28

4.3 Referenzsysteme als Voraussetzung für Anrechnungsverfahren: Qualifikationsrahmen und Taxonomien 29

4.4 Herausforderungen und Potenziale 35

5. Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen 40

Wolfgang Müskens und Anja Eilers-Schoof40

5.1 Formen der Kooperation und Anrechnungsverfahren 40

5.2 Herausforderungen 45

5.3 Strategien 46

6. Qualitätssicherung in Anrechnungsanalyseverfahren und Anrechnungsprozessen 52

Mario S. Seger und Christina Waldeyer

6.1 Die rechtliche Ausgangslage 53

6.2 Anrechnung: Qualitätssicherung und Verfahrensprinzipien. Standards für normenkonforme, transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse 54

6.3 Verankerung von QS-Standards und Verfahrensprinzipien 65

7. Implementation als dynamischer, sozialer Prozess 68

Monika Hartmann-Bischoff

7.1 Begriffliche Differenzierungen vorab 68

7.2 Formale Abläufe für die Implementation von Anrechnungsverfahren und zu beteiligende Akteure .. 68

7.3 Skepsis und Widerstände gegenüber Vorgehensweisen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen 73
7.4 Zustimmung und Akzeptanz 74
7.5 Good Practice: Hochschule Osnabrück, Leitlinie „Anerkennung und Anrechnung auf Studien- und Prüfungsleistungen“ 75
7.6 Gelingensbedingungen/Empfehlungen für die Entwicklung und Vereinbarung von Vorgehensweisen zur Anrechnung (außerhochschulisch) erworbener Qualifikationen und Kompetenzen 76

8. Anrechnungsmanagement 79

Mario S. Seger und Christina Waldeyer

8.1 Anrechnung und Anerkennung: Management einer komplexen (Dienst-) Leistung 80
8.2 Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement: das Aufgabenspektrum 81
8.3 Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement: Qualitätssicherung über Standards 89

9. Schlussbemerkung 92

Doreen Weichert

Abbildungsverzeichnis 95

Tabellenverzeichnis 95

Autorinnen und Autoren 96

1. Einleitung

Doreen Weichert

Die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Studienangebote an Hochschulen zählt zusammen mit der Zulassung von Personen auf der Grundlage einer beruflichen Qualifikation („3. Bildungsweg“) sowie der Entwicklung von adäquaten Studienangeboten für Berufstätige zu den wichtigen Neuerungen der deutschen Hochschullandschaft im Kontext des Lebenslangen Lernens. Diese neuen Elemente im tertiären Bildungsbereich sind gerichtet auf eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der Hochschulbildung.

Seit einigen Jahrzehnten vollzieht sich in Deutschland ein Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, der auch als Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und hin zur „Wissensgesellschaft“ zusammengefasst wird. Insgesamt kann von einer Neukonstituierung des Verhältnisses von Lernen und Arbeit sowohl im Alltag als auch im biografischen Verlauf ausgegangen werden: Es reicht nicht mehr, nur zum Beginn des Erwerbslebens eine Qualifikation zu erwerben – die Lernphase reicht nunmehr über die gesamte (Erwerbs-)Biografie. Zugleich ist eine Veränderung von Berufsfeldern zu beobachten, die sich durch wachsende Anforderungen an das Qualifikationsniveau und eine damit einhergehende Akademisierung auszeichnen. Beispielhaft lässt sich dies in den Bereichen der Pflege sowie der Erziehung beobachten. Eine weitere wichtige Entwicklung ist die Pluralisierung der Lernorte, und mit der Aufwertung des Arbeitsplatzes als Lernort gewinnen auch informelle Lernprozesse an Bedeutung.

Die Anrechnung von an unterschiedlichen Lernorten erworbenen, gleichwertigen Kompetenzen bedeutet eine Zäsur mit der bisherigen paradigmatischen Trennung von beruflicher und Hochschulbildung. Verfahren der Anrechnung gleichwertiger Kompetenzen auf Bildungsangebote an Hochschulen wirken hier als Brücken und fördern die Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen. Für Personen mit beruflicher Erfahrung bedeutet die Anrechnung ihrer Kompetenzen nicht nur eine Anerkennung ihrer bisherigen Leistungen, sondern auch ganz konkret eine Verkürzung der Studienzeit, wodurch die Attraktivität entsprechender Angebote gesteigert wird.

Vor dem Hintergrund des Strukturwandels der Arbeit und des demografischen Wandels lassen sich programmatische Veränderungen in der Bildungspolitik sowohl auf europäischer Ebene (Kopenhagen-Erklärung, Bologna-Prozess, Lissabon-Konvention) als auch in Deutschland (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Landeshochschulgesetze) nachzeichnen. Diese Programmatik drückt sich aus in gesetzlichen Regelungen und anderen Maßnahmen, die der Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens und der Förderung der Durchlässigkeit der Bildungssysteme dienen. Zur Förderung der Mobilität der Berufstätigen in der EU und zur Sicherung der Qualität der Studienangebote wurden außerdem verschiedene Instrumente und Verfahren, wie bspw. Qualifikationsrahmen (Europäischer Qualifikationsrahmen, Deutscher Qualifikationsrahmen) und Verfahren zur Akkreditierung von Studienangeboten, entwickelt.

Um von der Ebene der politischen Programmatik und der gesetzlichen Regelungen zu konkreten Angeboten zu kommen, wurden auf europäischer und nationaler Ebene Programme aufgesetzt, um Basiswissen zu generieren und Pilotprojekte – „examples of good practice" – zu realisieren. In Deutschland sind hier vor allem die im Rahmen der ANKOM-Initiative[1] geförderten Projekte zu nennen, deren generalisierte Erkenntnisse Ausgangspunkt für die Realisierung weiterer Anrechnungsverfahren sind. Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" unterstützt seit 2011 mit der Förderung von Hochschulen und Hochschulverbünden die Entwicklung von Studienprogrammen für Berufstätige und andere Zielgruppen sowie Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung.

Dabei spielt das Thema Anrechnung eine bedeutende Rolle. Von einer flächendeckenden Verbreitung von Verfahren der Anrechnung an Hochschulen ist heute aber nach wie vor nicht zu sprechen. Trotz der Tatsache, dass auf viele Erkenntnisse und Erfahrungen der Pilotprojekte aufgebaut werden kann, und nicht jedes Rad neu erfunden werden muss, stoßen Anrechnungsverfahren nach wie vor auf verschiedene Hindernisse, die von der Unkenntnis der Verfahren innerhalb und außerhalb der Hochschulen, einer verbesserungswürdigen Systematisierung des Wissens, mangelnder personeller und organisatorischer Ressourcen bis hin zu einer Ablehnung des Wissens aus der Praxis und der Praktikerinnen und Praktiker selbst reichen können. Beispielhafte Erfahrungen mit der Implementation von Anrechnungsverfahren an Hochschulen stehen im Zentrum des zweiten Teils der Handreichung Anrechnung.

Im Beitrag von Doreen Weichert werden Informationen über die verschiedenen Verfahren der Anrechnung (individuelle, pauschale und kombinierte) zusammengetragen und diskutiert (Kap. 2). Entscheiden sich Hochschulen, ein bestimmtes oder verschiedene Anrechnungsverfahren zu implementieren, ist mit der Entwicklung des Verfahrens bis zur Umsetzung ein erheblicher strategischer und organisatorischer Aufwand verbunden, der die Hochschule insgesamt sowie einzelne Struktureinheiten bzw. Personen (z. B. Modulverantwortliche, Verwaltungspersonal, Studierende und Studieninteressierte) im Besonderen betrifft. In Abhängigkeit von strategischen Zielen der Hochschule bedarf es stets bestimmter organisatorischer Überlegungen, auf die Judith Specht in ihrem Beitrag näher eingeht (Kap. 3).

Einen Überblick zu grundlegenden Referenzsystemen geben Eva Cendon, Luise B. Flacke und Anja Kohlesch im Kapitel 4 der Handreichung. Am Beispiel des Deutschen Qualifikationsrahmens und der „Bloom'schen Taxonomie" zeigen sie, wie Lernergebnisse beschrieben und verschiedenen Niveaustufen zugeordnet werden können. Dabei beleuchten sie die Vorzüge, aber auch die Herausforderungen der Referenzsysteme und weisen darauf hin, dass es neben der Kenntnis dieser Modelle auf eine enge Zusammenarbeit aller Akteure, ein gemeinsames Verständnis über Begrifflichkeiten und Konzepte sowie Vertrauen zwischen hochschulischem und beruflichem Bildungsbereich ankommt.

[1] In den Jahren 2005 bis 2008 wurden im Rahmen der BMBF-Förderinitiative „ANKOM – Anrechnung" Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge entwickelt und erprobt. Es folgte dann zwischen 2012 und 2014 die Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung", http://ankom.his.de/ [05.02.15]

Die Themen Zusammenarbeit und eine „gemeinsame Sprache“ finden greifen Wolfgang Müskens und Anja Eilers-Schoof anschließend vertiefend auf (Kap. 5). Sie unterscheiden je nach geplantem Anrechnungsverfahren unterschiedliche Kooperationsarten und geben Empfehlungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen.

In Kapitel 6 schärfen Mario S. Seger und Christina Waldeyer den Blick für Fragen der Qualitätssicherung in Anrechnungsprozessen und zeigen auf, wie Qualität, Transparenz, Verlässlichkeit und Nachvollziehbarkeit von Anrechnungsentscheidungen erreicht werden können.

Dass die Entwicklung von Verfahren der Anrechnung an Hochschulen nicht immer von allen Mitgliedern der Hochschule willkommen geheißen wird, zeigt sich an verschiedenen Stellen der Implementation von Anrechnungsverfahren, die nicht allein ein organisatorisch-technischer, sondern auch ein dynamischer und sozialer Prozess sind, wie Monika Hartmann-Bischoff in ihrem Beitrag zeigt (Kap. 7).

Nach der Entwicklung und der Implementation der Anrechnungsverfahren beginnt schließlich das „Anrechnungsmanagement“, das von der Information und Beratung über die Bewertung und Verwaltung bis hin zur Dokumentation reicht (Kap. 8, Mario S. Seger & Christina Waldeyer).

Abschließend wird von Doreen Weichert ein Fazit gezogen (Kap. 9).

2. Anrechnungsverfahren

Doreen Weichert

In diesem Kapitel[2] werden die Zielsetzungen und zentralen Rahmenbedingungen von Anrechnungsverfahren sowie die verschiedenen Anrechnungsverfahren und deren Vor- und Nachteile erläutert. Abschließend werden die aktuellen Anrechnungsaktivitäten an Hochschulen insgesamt eingeschätzt.

2.1 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Lebenslanges Lernen wird vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die sich aus dem sozialen und ökonomischen Wandel hin zur „Wissensgesellschaft“ ergeben, immer wichtiger, erhält geradezu eine Schlüsselfunktion (Wolter, 2012, S. 193). Bildungspolitische Ziele zur Verbesserung der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit im Bildungswesen sind eng an wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Ziele geknüpft und damit in eine gesamtgesellschaftliche Debatte eingebettet. Zu den in diesem Kontext genannten Begründungen Lebenslangen Lernens gehören deshalb sowohl Wissensintensivierung, Höherqualifizierung, Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit, Kompensation früher Bildungsbenachteiligungen und sozialer Ungleichheit bei den Bildungschancen, Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, Bewältigung von Unsicherheiten und Risiken in der individuellen Lebenswelt als auch die Sicherung des aktuellen und prognostizierten Fachkräftebedarfs und der internationalen Wettbewerbsfähigkeit (ebd., S. 193f.).

Die Anfänge der Anrechnungsdiskussion in Deutschland sind eingebunden in die internationalen Aktivitäten rund um „lifelong learning“ (u. a. OECD, 1996; European Commission, 1995; EU, 2000). Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2002 (KMK, 2002), Kenntnisse und Fähigkeiten auf Studiengänge anzurechnen – sofern sie „nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“, eine Hochschulzugangsberechtigung vorliegt und die dem Verfahren zugrunde gelegten Kriterien im Rahmen der Akkreditierung des Studiengangs überprüft werden – wurden erstmalig auf nationaler Ebene zentrale Vorgaben gemacht, die bei der Entwicklung und Durchführung von Anrechnungsverfahren berücksichtigt werden müssen. Dem erweiterten KMK-Beschluss von 2008 zufolge kann eine Hochschule mithilfe einer Einstufungsprüfung sowie individueller und pauschaler Verfahren außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf das Studium anrechnen. Die Kompetenzanrechnung setzt eine bestehende Hochschulzugangsberechtigung voraus (KMK, 2008, S. 1f.). Im Beschluss über „Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung“ (KMK, 2009) wird das Ziel, den Hochschulzugang für Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (d. h. für Meisterinnen und Meister, Technikerinnen und Techniker sowie Inhaberinnen und Inhaber gleichwertiger

[2] Ich danke an dieser Stelle den Vorarbeiten von Johannes Geffers, Ulf Banscherus und Anne Pickert zu dem Thema Anrechnungsverfahren.

Abschlüsse der beruflichen Weiterbildung) durch die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife zu öffnen, eng mit dem Ziel der Kompetenzanrechnung verknüpft, um einen Bildungsaufstieg zu gewährleisten.

In der Umsetzung der KMK-Beschlüsse wurden nach und nach in allen Landeshochschulgesetzen Möglichkeiten zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen geschaffen (Freitag, 2011). Die Anrechnung wird dabei in der Regel von den Hochschulen durchgeführt, die die näheren Regelungen zur Ausgestaltung festlegen. Der Hauptunterschied zwischen den Regelungen der Länder ist der Grad der Verbindlichkeit der Anrechnung: Während in manchen Ländern die Hochschulen die Möglichkeit zur Anrechnung (oder Nicht-Anrechnung) haben und diese in einigen Bundesländern zusätzlich von der erfolgreichen Akkreditierung abhängt, ist in anderen Ländern die Anrechnung bei bestehender Gleichwertigkeit (deren Überprüfung in der Regel durch die Hochschulen erfolgt) verbindlich. Einen Überblick über den aktuellen Stand der Regelungen der Landesgesetze bietet Tabelle 1.

Neben diesen allgemeinen Ausführungen und den Bestimmungen des jeweiligen Landeshochschulgesetzes sind die Hochschulen verantwortlich für die Gestaltung der Verfahren und sorgen selbst für die Qualitätssicherung.

Tab. 1: Regelungen der Landeshochschulgesetze

Bundesland	Anrechnung von außerhalb des Hochschulbereichs erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten[3]	Aktuelle Fassung
Baden-Württemberg	möglich bei Akkreditierung	§ 35, LHG (01.04.2014)
Bayern	möglich	Art. 63, BayHSchG (22.07.2014)
Berlin	verpflichtend	§ 23a, BerlHG (26.07.2011)
Brandenburg	verpflichtend	§ 24, BbGHG (28.04.2014)
Bremen	verpflichtend	§ 56, BremHG (13.12.2011)
Hamburg	verpflichtend	§ 40, HmbHG (02.12.2014)
Hessen	möglich bei Akkreditierung	§ 18, HSchulG HE (27.05.2013)
Mecklenburg-Vorpommern	möglich bei Akkreditierung	§ 20, LHG M-V (22.06.2012)
Niedersachsen	verpflichtend	§ 7, NHG (22.10.2014)
Nordrhein-Westfalen	möglich bei Akkreditierung	§ 63a, HG NRW (16.09.2014)
Rheinland-Pfalz	möglich	§ 25, HochSchG (24.07.2014)
Saarland	verpflichtend (UG) möglich (FhG)	§ 60, UG (14.10.2014) § 58, FhG (26.10.2010)
Sachsen	möglich	§ 34, SächsHSFG (01.04.2014)
Sachsen-Anhalt	möglich bei Akkreditierung	§ 15, HSG LSA (14.12.2010)
Schleswig-Holstein	verpflichtend	§ 51, HSG (01.01.2015)
Thüringen	möglich bei Akkreditierung	§ 48, ThürHG (01.08.2014)

Stand: Februar 2015; Quellen: Rechtsvorschriften der Länder; eigene Darstellung

[3] Teilweise verwenden die Landesgesetze anstelle der Begriffe „Kenntnisse und Fähigkeiten“ den Begriff „Kompetenzen“.

2.2 Individuelle, pauschale und kombinierte Anrechnungsverfahren

Der Begriff „Anrechnung“ bezieht sich auf die Ersetzung von Studienanforderungen durch Lernergebnissen, die außerhalb des Hochschulbereichs („prior learning“) erworben wurden. Dabei kann es sich um Kenntnisse und Fähigkeiten handeln, die z. B. im Rahmen einer beruflichen Ausbildung oder Weiter- und Fortbildung erworben wurden, aber auch um im Rahmen von Arbeitsprozessen erworbene Kompetenzen, insoweit sie nach Inhalt und Niveau den Anforderungen des angestrebten Studiengangs entsprechen. Die Anrechnung kann sich auf einzelne Veranstaltungen, Module oder Semester beziehen. Diese Studienleistungen müssen aufgrund der Anrechnung von der Antragstellerin oder vom Antragsteller nicht mehr erbracht werden (KMK, 2010, S. 3).

Oft werden Anrechnung und Anerkennung begrifflich miteinander verwechselt bzw. synonym gebraucht. Von der Anrechnung zu unterscheiden ist die Anerkennung von Leistungen, die an einer Hochschule im In- und Ausland erbracht worden sind. Ein verbreitetes Missverständnis besteht auch darin, Anrechnung nicht auf die Leistungsanforderungen im Studium, sondern auf den Hochschulzugang zu beziehen. Soweit die Zulassung zum Hochschulstudium auf einem Eignungsfeststellungsverfahren beruht, wäre auch hier Anrechnung grundsätzlich vorstellbar, ist aber in Deutschland – im Unterschied zu anderen europäischen Ländern – äußerst selten.

Zunehmend wird, hauptsächlich in internationalen Debatten, Validierung als Synonym für Anrechnung genutzt.

Kerngedanke bzw. Kernelement von Anrechnungsverfahren ist die Prüfung der Gleichwertigkeit – nicht der Gleichartigkeit – von Lernergebnissen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, mit jenen Lernergebnissen, die im Rahmen eines Studienangebots an einer Hochschule erreicht werden sollen. Die Basis dieser „Äquivalenzprüfung“ ist zunächst eine gemeinsame „Beschreibungssprache“ für die bereits erworbenen Lernergebnisse (bspw. aus Fortbildungen) und jene, die sie im Rahmen der Anrechnung auf ein Studienangebot ersetzen sollen. Alternativ zum Begriff „Lernergebnisse“ findet sich in verschiedenen Dokumenten auch der Begriff „Kompetenzen“ als „Grundbaustein“ dieser Beschreibungssprache. Um die Lernergebnisse mit Blick auf Inhalt und Niveau miteinander vergleichen zu können, wird zudem auf Referenzrahmen, wie beispielsweise Taxonomien oder Qualifikationsrahmen, zurückgegriffen (vgl. Kap. 4).

Vor diesem Hintergrund gibt es verschiedene Möglichkeiten der Organisation von Anrechnungsverfahren, die nachfolgend näher erläutert werden.

2.2.1 Individuelles Anrechnungsverfahren

Individuelle Anrechnungsverfahren können grundsätzlich unabhängig von der jeweiligen Lernform (formales, non-formales, informelles Lernen) auf alle Lernergebnisse angewandt werden. In der individuellen Äquivalenzbeurteilung werden die spezifischen Lernergebnisse einer Person betrachtet. Alle vorgängigen Lernergebnisse werden mit den Lernergebnissen des

Zielbildungsgangs verglichen. Damit wird eine Anrechnungsentscheidung für jede Person individuell getroffen (Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011, S. 35).

Für den Äquivalenzvergleich (Inhalts- und Niveauprüfung) müssen die Lernergebnisse der vorgängigen Lernprozesse erfasst und dokumentiert werden. Dies ist abhängig von der jeweiligen Lernform: Bei formalen und ggf. bei non-formalen Lernprozessen liegen Dokumente, z. B. Zeugnisse und Zertifikate vor, die einer Lernergebnisbeschreibung dienen können. Bei informellen Lernprozessen müssen Anrechnungskandidatinnen und -kandidaten eine solche Dokumentation bspw. durch Lerntagebücher, die Beschreibung von Tätigkeiten und die durch diese Tätigkeit erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen selbst leisten.

Bei diesem Verfahrenstyp werden außerhalb der Hochschule erworbene Lernergebnisse beispielsweise zu einem Portfolio zusammengestellt. Portfolio-Elemente können Lebensläufe, Lerntagebücher, biografische Fragebögen, nach den Lernergebnissen des Zielstudiengangs strukturierte Beschreibungen von Lernergebnissen vorgängigen Lernens sowie Belege (z. B. Arbeitsproben, betriebliche Dokumente, Zeugnisse, Zertifikate) sein. Auf der Basis der beschriebenen Lernergebnisse ist zunächst ein Inhaltsvergleich möglich. Für den Niveauvergleich stehen zwei Methoden zur Verfügung: ein Beurteilungsgespräch mit Beurteilungsbogen (inkl. niveaubezogener Lernergebnisbeschreibungen) und eine schriftliche Validierungsaufgabe (komplexe Aufgabe in Form einer Klausur oder Hausarbeit) (ebd., S. 47ff.).

Mit individuellen Verfahren kann eine größere Bandbreite von Lernergebnissen abgedeckt werden. Der Durchführungsaufwand individueller Verfahren ist vergleichsweise hoch – dieser Verfahrenstyp ist daher vor allem für kleinere Fallzahlen einer heterogenen Zielgruppe geeignet. Für alle am individuellen Anrechnungsverfahren Beteiligten wird ein Zeitaufwand für die Anrechnung von Kompetenzen, die in formalen Lernprozessen erworben wurden, von insgesamt ca. fünf Stunden für ein anzurechnendes Modul veranschlagt, d. h. insgesamt ca. 47 bis 52 Stunden für alle Verfahrensbeteiligten. Dies liegt darin begründet, dass ein hoher Beratungsaufwand vor und während des Validierungsverfahrens besteht sowie am höheren Aufwand für die Antragstellenden, um alle benötigten Unterlagen vorzubereiten. Für das Sammeln von Anrechnungsinformationen, das Erstellen des Portfolios und die Bearbeitung der komplexen Aufgabe werden ca. 35 bis 40 Stunden angesetzt. Weiterer Aufwand entsteht für die Prüfenden, um das Portfolio und die Validierungsaufgabe zu bewerten (1,5 Stunden), für die Studiengangkoordination (ca. 10 Stunden) und für das Prüfungsamt (ca. 0,5 Stunden) (Hanft, Knust, Müskens & Gierke, 2008, S. 305).

2.2.2 Pauschales Anrechnungsverfahren

Das pauschale Anrechnungsverfahren orientiert sich hauptsächlich an programmförmig organisierten formalen Lernprozessen, die mit Zertifikaten nachgewiesen werden können. Es richtet sich in erster Linie an eine vergleichsweise homogene Zielgruppe, zum Beispiel die Absolventinnen und Absolventen einer dem Studiengang fachlich nahestehenden beruflichen Fortbildung. Non-formale Lernergebnisse können in diesem Rahmen nur dann berücksichtigt werden, wenn dafür bereits entsprechende Zertifikate erstellt worden sind. Bei der pauschalen

Anrechnung werden personenunabhängig formale Qualifikationen im Rahmen der Äquivalenzprüfung mit den Studieninhalten abgeglichen, was in aller Regel vor dem eigentlichen Anrechnungsverfahren stattfindet. Auf die Äquivalenzfeststellung aufbauend erfolgt die Entscheidung darüber, was angerechnet wird. Es handelt sich dabei um eine einmalige Entscheidung, d. h. jede Person, die entsprechende vorgängige Lernergebnisse nachweisen kann, bekommt ohne individuelle Prüfung die entsprechenden Zielmodule angerechnet (Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011, S. 35).

Für die Äquivalenzprüfung bei pauschaler Anrechnung stehen unterschiedlich stark strukturierte Methoden zur Verfügung. Es handelt sich dabei um Expertenurteile,

- die ohne bzw. mit nur geringer methodischer Unterstützung abgegeben werden (schwach strukturierte Methoden),
- die durch methodische Hilfsmittel wie Checklisten, Leitfäden oder Fragebögen unterstützt und strukturiert sind (mäßig strukturierte Methoden),
- die durch methodische Hilfsmittel, die als (psychometrische) Messverfahren gewertet werden können, unterstützt und strukturiert sind (stark strukturierte Methoden) (ebd., S. 39f.).

Mäßig bis stark strukturierte Methoden der Äquivalenzprüfung haben eine bessere Verlässlichkeit und Gültigkeit, bedürfen aber eines hohen Entwicklungsaufwands. Der Durchführungsaufwand kann durch die bessere Strukturierung geringer als bei schwach strukturierten Verfahren sein, bei denen der Anwendungsaufwand sehr stark abhängig von den durchführenden Personen schwankt. Die Transparenz im Sinne von Klarheit, Durchschaubarkeit und Reproduzierbarkeit der Vorgehensweise und der Ergebnisse der Äquivalenzprüfung ist wesentlich höher bei mäßig bis stark strukturierten Verfahren (ebd.).

Pauschale Verfahren sind aufwendig in der Entwicklung, erfordern aber wenig Mühe bei der Durchführung. Bei der Entwicklung müssen Hochschulen eng mit Berufsbildungsinstitutionen zusammenarbeiten. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit setzt hier eine „positive Vertrauenskultur“ voraus (ebd., S. 32), die zum Teil erst entwickelt und gepflegt werden muss (vgl. Kap. 5). Den Erfahrungen aus dem ANKOM-Projekt „Qualifikationsverbund Nord-West“ zufolge benötigt die fachliche Äquivalenzprüfung durch die Expertinnen und Experten ca. 150 Stunden. Darüber hinaus werden ca. 90 Stunden für die Aufbereitung der Unterlagen sowie den fachlichen und organisatorischen Austausch, zuzüglich jeweils zwei Stunden für die Zusammenstellung der benötigten Unterlagen für den einzelnen Kurs bzw. das einzelne Modul durch die Dozierenden veranschlagt. Der Durchführungsaufwand ist dagegen gering, für die Antragstellerin bzw. den Antragsteller und das Prüfungsamt werden jeweils nur etwa 30 Minuten eingeplant (Hanft, Knust, Müskens & Gierke, 2008, S. 305f.).

Bei einem steigenden Anrechnungsvolumen bietet sich die Entwicklung und Einführung eines pauschalen Verfahrens an, um Kosten und Aufwand zu minimieren. Um die Durchführung des Anrechnungsverfahrens für alle Beteiligten zu erleichtern, sollten außerdem Informations- und Anleitungsdokumente sowie einheitliche Antragsformulare öffentlich zugänglich sein (dies gilt

gleichermaßen für individuelle Anrechnungsverfahren) (Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011, S. 61ff.).

2.2.3 Kombinierte Anrechnungsverfahren

In kombinierten Verfahren werden Elemente des individuellen und des pauschalen Verfahrens miteinander verbunden, um den Durchführungsaufwand möglichst gering zu halten und dennoch ein breites Spektrum von Lernergebnissen anrechnen zu können.

2.2.4 Allgemeine Anrechnungsempfehlung

Ein weiteres Konzept ist das der „Allgemeinen Anrechnungsempfehlung“, das darauf abzielt, Informationen über Bildungsangebote für verschiedene Formen von Anrechnungsverfahren aufzubereiten. Die Bildungsangebote werden dazu entlang der Dimensionen Lernergebnisse, Niveau und Workload beschrieben. Durch diese einmalige Aufbereitung der Informationen wird die Anrechenbarkeit dieses Bildungsangebots erleichtert (vgl. Kap. 5).

2.3 Resümee

Das Interesse an Anrechnung ist bisher eher als verhalten zu beschreiben. Dies gilt sowohl für die Studieninteressierten als auch für die Hochschulen. Eine Ursache wird darin gesehen, dass die Verfahren noch zu unbekannt seien, was u. a. auf die in Zeiten einer anhaltend hohen Studiennachfrage nach wie vor geringen Aktivitäten der Hochschulen insgesamt zur Gewinnung nicht-traditioneller Studierender zurückgeführt wird. Auch werden Ängste seitens der Hochschullehrenden vor einem Niveau- und Qualitätsverlust beschrieben (Stamm-Riemer & Hartmann, 2011, S. 71). In Deutschland tendieren die Hochschulen zu der Auffassung, dass die geforderten Studienleistungen auch im Studium und nicht an anderen Lernorten zu erbringen sind. Dagegen wird Anrechnung – im Zusammenhang mit berufsbegleitenden Studiengängen und wissenschaftlichen Weiterbildungen für Berufstätige – von betrieblicher Seite willkommen geheißen (Völk, 2011).

Studierende, Unternehmen und Bildungsinstitutionen können von Anrechnung in vielerlei Hinsicht profitieren. Folgende Vorteile werden für Studierende und Unternehmen aufgeführt (Duchemin & Hawley, 2010, S. 17f.; Hanft, Knust, Müskens & Gierke, 2008, S. 306f.):

- Förderung der Chancengleichheit durch Öffnung des Hochschulzugangs,
- Einbeziehung nicht-traditioneller Studierender,
- Kostenersparnis: Anrechnungsaufwand und ggf. anfallende Anrechnungsgebühren sind i. d. R. geringer als der Kosten- und Zeitaufwand für ein „reguläres“ (Vollzeit- und Präsenz-)Studium,
- Zeitersparnis: Erwerb eines Studienabschlusses in kürzerer Zeit,
- Besseres Lernbewusstsein und Lernverständnis; Entwicklung eines Selbstbewusstseins über die eigenen Potenziale,
- Bessere Aussichten auf Anstellung und Karriereaufstieg,
- Zertifizierung nicht-formaler und informeller Lernergebnisse.

Es sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass Anrechnung zwar oft als ein Weg der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende gesehen wird, sich aber grundsätzlich an alle Studierenden mit Berufsausbildung bzw. Berufserfahrung wendet, also z. B. auch an doppeltqualifizierte Abiturientinnen und Abiturienten.

Ebenso haben Institutionen der akademischen und beruflichen Bildung Vorteile durch Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen zu erwarten (ebd.):

- Steigerung der Vielfalt der Studierendenpopulation,
- Neue pädagogische Ansätze durch Entwicklung besonderer Lehr- und Lernformen, z. B. „work based learning“,
- Förderung der Vernetzung zwischen Einrichtungen des Berufsbildungssystems, Hochschulen und Unternehmen,
- Förderung der Implementierung der Ziele des lebenslangen Lernens an den Hochschulen,
- Attraktivitätssteigerung der Fachrichtungen und Institutionen, die Anrechnung anbieten (Anrechnung als mögliches „Vermarktungsargument“ für Bildungsträger).

Daneben werden auch mögliche Nachteile benannt (Hanft, Knust, Müskens & Gierke, 2008, S. 306f.):

- Ökonomisierung der Bildung und Reduzierung auf Pragmatismus und Nützlichkeit,
- Umkehrung des Bildungsverständnisses des Studiums von humanistischer Bildung zur fachlichen, beruflich nützlichen Bildung (langfristige Perspektive),
- Höhere Kosten der Unternehmen durch Gehaltsanpassungsforderungen infolge der Höherqualifizierung sowie Verlust von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern durch Unternehmenswechsel.

Um Anrechnung erfolgreich umzusetzen, bedarf es mehr als gesetzliche Rahmenbedingungen und entwickelte Anrechnungsverfahren. So können Anrechnungsverfahren insgesamt im Bereich der Hochschulweiterbildung[4] eine wichtige Ergänzung zu berufsbegleitenden Studiengängen sein. Dies ist auch eine gute Möglichkeit, auf die Anforderungen und Bedürfnisse der heterogenen Zielgruppen zu reagieren, an die sich Angebote der Hochschulweiterbildung richten. Diese sind anders als traditionelle Studierende in der Regel auf andere, flexiblere Studienformate angewiesen. Anrechnung ist ein Weg, die Lernwelt der Hochschulen stärker mit außerhochschulischen Lernwelten zu verbinden und die als Ergebnis des Studiums geforderten Kompetenzen und nicht die Wege ihres Erwerbs in das Zentrum zu stellen. Dies kann wesentlich zu einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung beitragen.

[4] Der Begriff „Hochschulweiterbildung“ wird hier verstanden als übergreifende Bezeichnung für die unterschiedlichen Angebote mit weiterbildendem Charakter, die an den Hochschulen anzutreffen sind. Hierzu gehören neben weiterbildenden Studiengängen und den „klassischen“ Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung wie Kursen und Zertifikaten auch grundständige Studiengänge, die von Studierenden aus einer biografischen Perspektive heraus als individuelle Form der Weiterbildung verstanden werden.

Literatur

Duchemin, C. & Hawley, J. (2010). European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010: Thematic Report – Validation in the Higher Education Sector. Verfügbar unter: http://adultlearning-budapest2011.teamwork.fr/docs/Thematic_Report_Validation_in_the_Higher_Education_Sector.pdf [11.02.2015].

European Commission (1995). Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Brussels.

European Union (2000). A Memorandum of Lifelong Learning. Brussels.

Freitag, W. K. (2011). Anrechnung: Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen. In: W. K. Freitag, A. E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 191-217.

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

KMK (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [05.02.2015].

KMK (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf [05.02.2015].

KMK (2009). Bachelor- und Masterstudiengänge in der beruflichen Weiterbildung: Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz vom 16.12.2008 und der Kultusministerkonferenz vom 05.02.2009. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Bachelor-Master-berufliche_Weiterbildung.pdf [05.02.2015].

KMK (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengänge: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [09.02.2015].

OECD (1996). Lifelong Learning for All. Paris.

Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E. A. (2011). Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative, 1, Hannover: HIS. Verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf [09.02.2015].

Stamm-Riemer, I. & Hartmann, E. A. (2011). Entwicklungen und Trends im ANKOM-Kontext zu Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland und Europa. In: W. K. Freitag, A. E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 57-74.

Völk, D. (2011). Wissenschaftliche Qualifizierung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge aus betrieblicher Perspektive. In: W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, S. 145-160.

Wolter, Andrä (2012). Lebenslanges Lernen. In: U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, A. Rausch (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 191-197.

3. Strategische und organisatorische Planung

Judith Specht

Am Themenfeld Anrechnung lässt sich deutlich illustrieren, welche weitreichenden Konsequenzen eine auf europäischer Ebene erfolgte Weichenstellung haben kann. Von der Bologna-Konferenz im Jahr 1999 angestoßen und von den bildungspolitischen Folgekonferenzen in Lissabon oder Kopenhagen aufgegriffen, stehen unterschiedlichste Akteure neuen Aufgaben gegenüber, deren Bewältigung letztlich die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Studiengänge ermöglichen soll. Die Mitgliedsländer, in Deutschland genau genommen die Bundesländer, sind angehalten zu reagieren und rechtliche Rahmenbedingungen für die operationelle Umsetzung des noch unbekannten Konstrukts zu schaffen. Weitergereicht wird der Arbeitsauftrag an die Hochschulen (Strukturen und Rahmenordnungen) und dort wiederum mit je neuen Aufgaben und Möglichkeiten an Departments/Fachgebiete, an einzelne Studiengänge mit den dazugehörigen Prüfungsausschüssen, an Modulverantwortliche und letztlich auch Studierende bzw. Studieninteressierte. Auf jeder dieser Ebenen eröffnen sich Gestaltungsmöglichkeiten wie auch Bedarfe an Information, Diskussion und Positionierung. Und erst wenn all die genannten Struktureinheiten die Umsetzung vollbracht haben, ist das Ziel: die Ein- und Durchführung eines transparenten, rechtssicheren und validen Verfahrens der Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium, erreicht.

Der folgende Text thematisiert die oben skizzierte Aufgabenkette von der Ebene der Hochschule bis hin zur/zum einzelnen Anrechnungsinteressierten. Auf strukturelle und operationelle Fragen auf nationaler Ebene (KMK) und Länderebene (Hochschulgesetzgebung) wird lediglich zur besseren Einordnung in den Gesamtzusammenhang eingegangen. Die betrachteten Bereiche umfassen in der Folge Hochschulen als Ganzes (z. B. Positionierung der gesamten Institution oder Schaffung von Ordnungen), Fachbereiche und insbesondere Studiengänge – sowohl existierende als auch solche in Entwicklung (z. B. Überarbeitung von Studienordnungen oder Auslotung des Anrechnungspotentials), Modulverantwortliche, die für die letztliche Einschätzung verantwortlich sind (Validierung) sowie Studierende oder Studieninteressierte (Art der Antragstellung, Aspekt Studienerfolg und Studiendauer). Die Betrachtung unterscheidet jeweils zwischen strategischen (Kap. 3.1) und organisatorischen Überlegungen (Kap. 3.2). Die Frage nach jeweils erforderlichen Ressourcen wird, soweit möglich, in den jeweiligen Abschnitten thematisiert.

3.1 Strategische Planung

Die Situation, mit der sich Hochschulen in Bezug auf Anrechnung konfrontiert sehen, weist zwischen den einzelnen Ländern sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede auf. Auf der einen Seite haben mittlerweile alle Bundesländer aufbauend auf Beschlüssen der KMK (2002 und 2008) die Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

(oder: Kenntnisse und Fähigkeiten) in der Hochschulgesetzgebung verankert (vgl. Kap. 2). Der Grad der Umsetzung beziehungsweise Verpflichtung hingegen variiert zwischen den Ländern und ist im Falle einer Novellierung häufig Gegenstand weiterer Änderungen. Die Novelle des Brandenburgischen Hochschulgesetzes von 2014 zum Beispiel bietet den Hochschulen nicht mehr, aber auch nicht weniger Gestaltungsspielraum als bereits die Fassung von 2008 und hält sich mit der knappen Formulierung „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten sind bis zu 50 Prozent auf ein Hochschulstudium anzurechnen, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (Brandenburgisches Hochschulgesetz [BbgHG], 2014, § 24, Abs. 3) nahe an der Basisvorgabe der KMK von 2002. Baden-Württemberg hingegen schafft in Anlehnung an den KMK-Beschluss von 2008 viel detailliertere und damit auch engere Vorgaben: „Außerhalb des Hochschulbereichs erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten sind auf ein Hochschulstudium anzurechnen, wenn 1. zum Zeitpunkt der Anrechnung die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen erfüllt sind, 2. die auf das Hochschulstudium anzurechnenden Kenntnisse und Fähigkeiten den Studien- und Prüfungsleistungen, die sie ersetzen sollen, nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind und 3. die Kriterien für die Anrechnung im Rahmen einer Akkreditierung überprüft worden sind. Außerhalb des Hochschulbereichs erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten dürfen höchstens 50 Prozent des Hochschulstudiums ersetzen. Die Hochschulen regeln die Einzelheiten in der Prüfungsordnung, insbesondere unter welchen Voraussetzungen und in welchem Umfang die Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, angerechnet werden können. Die Prüfungsordnung kann auch eine Einstufungsprüfung vorsehen“ (LHG Baden-Württemberg, 2014, § 35, Abs. 3).

Die Beispiele verdeutlichen, dass sich die Spielräume einzelner Hochschulen im Hinblick auf die Etablierung und strategische Nutzung von Anrechnungsmöglichkeiten je nach Bundesland unterscheiden. Auf der Betrachtungsebene der Hochschulen als Ganzes stellt sich zunächst die Frage, in welchem Umfang und in welcher Form sich der Forderung nach Anrechnung geöffnet werden muss bzw. welcher Gestaltungsspielraum im jeweiligen Bundesland existiert. Dies hängt eng mit der Frage zusammen, ob eine Hochschule anstrebt, lediglich auf gesetzliche Anforderungen zu reagieren oder Potential für eine Profilierung sieht. Dabei liegt auf der Hand, dass es keine allgemeingültige Antwort bezüglich der Frage gibt, welches Vorgehen inmitten des laufenden Veränderungsprozesses richtig, weitsichtig, strategisch sinnvoll – oder auch schlicht falsch – sein mag.

Im Unterschied zu den Vorteilen für Studieninteressierte bzw. Studierende sind Vorteile, die sich für Hochschulen durch die Etablierung von Anrechnungsverfahren ergeben, ein bislang nur am Rande thematisierter Aspekt. Zu unterscheiden sind in jedem Fall Hochschulen, die sich stark in wissenschaftlicher Weiterbildung samt dem Angebot berufsbegleitend zu belegender oder neu zu schaffender Studiengänge engagieren, von eher traditionell auftretenden Hochschulen mit v. a. Vollzeit-Präsenzangeboten im Bachelor- oder Masterbereich.

Entsprechende Bedeutung können Anrechnungsverfahren bei ersteren bekommen, wohingegen sie bei letzteren bislang vorwiegend als interessante Ergänzung ohne überragende

Bedeutung in Erscheinung treten. Insbesondere durch pauschale oder kombinierte Anrechnungsverfahren (vgl. Kap. 2) kann sich eine Hochschule für beruflich qualifizierte Studierende gut profilieren und damit ihre Attraktivität (als gesamte Institution oder die einzelner Fachbereiche) steigern. Das trifft sowohl auf im Nachgang eingeführte Verfahren auf existierende Studienangebote als auch auf solche Studiengänge zu, die mit der Anrechnung im Blick geschaffen, auf inhaltliche wie zeitliche Bedürfnisse einer speziellen Zielgruppe zugeschnitten und durch einen modularen Aufbau zusätzlich attraktiv gestaltet wurden. Als indirekten Vorteil können sich durch Anrechnungsstudierende auch weitergehende Impulse für die strategische Organisationsentwicklung wie die persönlich-fachliche Entwicklung der Beschäftigten oder der Bildungskultur einer Hochschule an sich ergeben. Dies ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass eine heterogene Studierendenschaft (Alter, Praxisbezug, Lebensumstände) durch andere Wissensformen und erweiterte Ansprüche an Lehrende neue Impulse an die Hochschulen bringt oder die Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden (z. B. Blended Learning als Mischung aus Präsenz- und Onlinelehre) Lehrende zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Wissen und Wissensvermittlung führt (z. B. Achterberg, Büschenfeldt & Vossel, 2011; Cendon, 2013). Letztlich kann eine Aufwertung des Praxiswissens gegenüber dem akademisch-theoretischen Wissen zu einer erweiterten Verschränkung von Theorie und Praxis beitragen (Coghlan, 2014).

Die bislang beschriebenen Überlegungen beziehen sich vor allem auf die Ebene der Hochschulleitung. Die Entscheidung, ein umfassendes Anrechnungsverfahren auf einen existierenden Studiengang oder einen ganz neuen Studiengang mit großem Anrechnungspotential für eine identifizierte Zielgruppe (z. B. bestimmter beruflicher Abschluss) zu entwickeln, kann hingegen auch auf Fachbereich-, Department- oder Studiengangebene getroffen werden. Vorbehaltlich der Zustimmung und Unterstützung „von oben“ (ideell und/oder finanziell) kann die Umsetzung durchaus von der hierarchisch untergeordneten Stelle aus initiiert werden. Insbesondere bei Studiengängen mit starkem Praxisbezug im Kontext beruflicher Abschlüsse ohne weitreichende berufliche Weiterbildungsmöglichkeit (z. B. Landwirtschaft oder Pflege) liegen Chancen und Potential für Anrechnung auf der Hand und können den Anstoß dazu geben, das Verfahren von unten her zu durchlaufen (z. B. Specht, Hesse, Schaal & Häring, 2012).

Auch aus Sicht von Studierenden oder Studieninteressierten bietet das Themenfeld Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen Raum für strategische Überlegungen. Sichtbarstes Ergebnis einer Anrechnung ist für Studierende oder Studieninteressierte die Verringerung des zeitlichen Aufwands hin zur Erlangung eines ersten oder weiteren Hochschulabschlusses. Je nach Umfang der Anrechnung und Studienstruktur schlägt sie sich in einer reduzierten Arbeitsbelastung (Workload) pro regulärem Semester nieder oder in einer Verringerung der Gesamtstudiendauer um ein oder mehrere Semester. Beides kann den Ausschlag geben, sich z. B. neben einer Berufstätigkeit wissenschaftlich weiter zu qualifizieren und die individuelle Bildungsbiographie im Sinne einer Erweiterung und Verbesserung

zukünftiger beruflicher Perspektiven weiter fortzuschreiben[5]. Nichts desto trotz wird jedoch auch eine gewisse Zurückhaltung gegenüber der Anrechnungsmöglichkeit verzeichnet: Für beruflich Qualifizierte kann sie eine Zementierung der Sonderstellung darstellen. Dies umso mehr, als sie in der ohnehin von Unsicherheit begleiteten Studieneinstiegsphase beruflich Qualifizierter (Hartmann-Bischoff & Brunner, 2013) ein negatives Erleben der Heterogenität verstärken und gegenläufig wirksame Prozesse wie eine integrationsfördernde Gruppenbildung erschweren kann. Bei der Entscheidung für oder gegen eine Studienaufnahme gilt es folglich, förderliche wie ggf. belastende Auswirkungen der Anrechnung abzuwägen.
Die Frage, welche Ressourcen Hochschulen für die Umsetzung der genannten Aufgaben benötigen, ist vor allem indirekt zu beantworten. Wird davon ausgegangen, dass strategische Entscheidungen nur von hinreichend informierten Personen getroffen werden können, rückt der Aspekt der Verfügbarkeit und Verteilung von Information an erste Stelle. Damit einher geht der Bedarf an Sensibilisierung verschiedener Personen(-gruppen) für das Thema Anrechnung (vgl. Kap. 7), um möglicher Skepsis, z. B. gegenüber dem Wert von Praxiswissen zu begegnen. Beide Aspekte können nicht schnell und mit Nachdruck angegangen werden, sondern erfordern in großen, gewachsenen Institutionen mehrere Jahre des Informierens, des Wegeaufzeigens, Beratens, Lernens am Beispiel und der Geduld.

3.2 Organisatorische Planung

Auf Hochschulebene kann die organisatorische Planung im Kontext der Anrechnung wiederum unterschiedlich viel Raum beanspruchen. Auch hier ist es maßgeblich, ob die Schaffung umfassender, institutionalisierter und transparenter Anrechnungsstrukturen zur z. B. Profilbildung nachdrücklich verfolgt wird oder ob es sich lediglich um die Umsetzung des gesetzlichen Mindeststandards handelt. Im ersten Fall ist Anrechnung nicht isoliert von weiteren Aktivitäten zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Bildungssystemen und der gezielten Ansprache nicht-traditioneller (heterogener) Studierendengruppen wie Personen mit beruflichem Hochschulzugang oder berufsbegleitend Studierender zu betrachten. Konkret heißt das, dass Anrechnung in weitere Aktivitäten wie die Schaffung umfangreicher Beratungs- und Betreuungsstrukturen (z. B. Hanft, Maschwitz & Hartmann-Bischoff, 2013; Hartmann-Bischoff & Brunner, 2013) sowie das Angebot von z. B. Brückenkursen zur gezielten Ergänzung oder Auffrischung von Wissen als Hilfestellung beim Übergang zur Hochschule (Achterberg & Jeremias, 2012) eingebunden werden sollte. Diese erweiterten Leistungen einer Hochschule sind über das Stammpersonal in Verwaltung und Lehre nicht zu leisten und erfordern zusätzliche Kräfte mit sowohl fachlicher als auch Beratungskompetenz inklusive strukturell verankerter Entscheidungs- und Handlungsbefugnisse.

[5] Die mit der Anrechnung verbundene Wertschätzung des außerhochschulisch erworbenen Wissens dürfte ebenfalls die Studienmotivation erhöhen und das Lernvermögen verbessern, wird jedoch nicht als „strategisches Ziel“ im Kontext der Anrechnung gesehen und an dieser Stelle nicht vertieft.

Entsprechend bedeutsam sind die Schaffung von Anlaufstellen, transparenten Strukturen sowie die Benennung von Verantwortlichkeiten. Dazu gehört zum einen die Einbeziehung interner Partner (z. B. Amt für studentische Angelegenheiten/Studierendensekretariat) als Basis für Unterstützung bei beispielsweise dem verwaltungstechnischen Umgang mit Anrechnungsergebnissen (Akzeptanz pauschaler Benotung bei Anrechnung, technische Lösungsfindung von „bestanden" als Note in einem regulär zu benotenden Modul, o. ä.). Im besten Fall wird zusätzlich eine eigenständige, hochschulweite Anlaufstelle für Anrechnungsfragen und Beratung eingerichtet, die sowohl Studierende als auch Hochschulangehörige berät und das jeweilige Verfahren (inklusive einer die Einführung und Umsetzung begleitenden Evaluation zur Sicherstellung von Zweckmäßigkeit, Verlässlichkeit, Validität und Transparenz) lenkt. Auch die Aufgaben der Anrechnungsbeauftragten gehen über jene des etablierten Stammpersonals hinaus und können nur über eine zusätzliche Stelle oder als Erweiterung vorhandener Stellenzuschnitte bewältigt werden. Stellenumfang und Qualifikationsbedarf variieren dabei je nach der (angestrebten) Anrechnungsintensität der jeweiligen Einrichtung.

In Bezug auf hochschulweit gültige Ordnungen erfordert die Öffnung für den Anrechnungsgedanken die Anpassung bestehender z. B. Rahmenstudien- und Prüfungsordnungen, in denen in Einklang mit der rechtlichen Basis die Option der Anrechnung aufgenommen wird. Zuständigkeiten, Fristen oder der mögliche Umfang von Anrechnung können entweder bereits hier benannt oder mit Verweis auf die entsprechende Detailregelung allgemein gehalten werden. Zumindest mittelfristig ist eine Anrechnungsleitlinie (auch: Ordnung) anzustreben, die das Verfahren im Detail beschreibt und damit sowohl für Anrechnungsinteressierte als auch für hochschulseitig daran Beteiligte eine verlässliche sowie auch rechtssichere Grundlage schafft (z. B. Hochschule Osnabrück, 2013). Um dies zu gewährleisten, ist sie entsprechend der gängigen Beschlussfassung einer Hochschule ordnungsgemäß zu verabschieden (z. B. Senat) und zu verankern (ANKOM, 2010). An dieser Stelle zeigt sich der Nutzen von Pilotprojekten, die durch praktische Beispiele Wege aufzeigen, wie entsprechende Ordnungen zeitsparend und trotzdem den Erfordernissen entsprechend gestaltet werden können, so dass nicht jede Hochschule „das Rad neu erfinden" muss. Dennoch verbirgt sich insbesondere hinter der ordnungsgemäßen Verabschiedung und Verankerung ein u. U. sehr hoher Zeitaufwand für jede einzelne Hochschule.

Auf der Ebene der Fachgebiete oder Departments samt den dazugehörigen Studiengängen wirkt sich das Ziel, außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf einen einzelnen Studiengang anzurechnen, dergestalt nieder, dass die konkreten Rahmenbedingungen zu schaffen und das jeweilige Verfahren der Anrechnung (pauschal, individuell, kombiniert) auszuarbeiten bzw. umzusetzen sind. Die Entscheidung für oder gegen ein Verfahren kann auf der Ebene des Studiengangs fallen, muss aber mit internen Partnern wie dem zuständigen Prüfungsausschuss, den Modulverantwortlichen, dem Fachbereich und der Dekanin bzw. dem Dekan abgestimmt werden. Auch die tatsächliche Durchführung (Äquivalenzvergleich bei pauschaler Anrechnung, eigens zu erstellendes Studiengangkonzept inklusive Äquivalenzvergleich bei insbesondere kombinierter Anrechnung) ist auf Studiengangebene zu bearbeiten.

Hochschulintern erfordert das Wissen über die Vorgehensweise samt personellen Ressourcen zur Umsetzung sowie Detailwissen zu Studieninhalten/Lernergebnissen (bzw. die Bereitschaft der Mitarbeit der Modulverantwortlichen). Bei pauschalen Verfahren sind hochschulexterne Kooperationen mit Einrichtungen der beruflichen Bildung einzugehen, da nur dort das erforderliche Wissen verfügbar ist, um Lernergebnisse im Kontext eines bestimmten Abschlusses valide einschätzen zu können. Hier ist eine möglichst rechtssichere Vereinbarung anzustreben, da sich hinter dem Ergebnis des Äquivalenzvergleiches nichts anderes verbirgt als eine rechtsgültige Anerkennung der Gleichwertigkeit vermittelter Kompetenzen (ANKOM, o. J.). Für individuelle Anrechnung hingegen ist das am besten hochschulweit festgelegte Vorgehen (vgl. Anrechnungsleitlinie) sowie die Kooperationsbereitschaft der Modulverantwortlichen (z. B. bei der Validierung eines Portfolios oder bereits der Erlernung der dafür erforderlichen Schritte) ausreichend.

Wird der Zeitaufwand betrachtet, so erfordert ein pauschales Verfahren einen hohen Stundeneinsatz in der Erarbeitung, wird jedoch nach Fertigstellung zu einer Art Verwaltungsakt. Beim individuellen Verfahren ist die zeitliche Beanspruchung prozessgebunden und tritt bei jedem einzelnen Fall erneut auf (vgl. Kap. 2.2). Die Entwicklung von computergestützten Verfahren (z. B. L3 – Anrechnung via Portfolio der Hochschule Darmstadt) erhöht durch Standardisierung und Unterstützung die Praktikabilität des individuellen Verfahrens deutlich und entlastet gleichzeitig Bewerberinnen bzw. Bewerber, Dozentinnen bzw. Dozenten und die Verwaltung.

Bei der Betrachtung erforderlicher Regelungen stehen auf Studiengangebene Studienordnungen (auch: Studien- und Prüfungsordnungen) an erster Stelle. Sie sind letztlich der Ort, an dem die groben Vorgaben aus der Rahmenordnung hinsichtlich Verfahren, Zuständigkeiten und Pflichten der verschiedenen Beteiligten sowie konkrete Fristen detailliert benannt und geregelt werden. Im Fall eines pauschalen Verfahrens kann hier auch der Umfang der pauschalen Anrechnung bestimmter Abschlüsse fixiert werden.

Auf Studiengangebene bietet sich insbesondere der Zeitpunkt einer (Re-)Akkreditierung an, Anrechnungspotential und Anrechnungsprozedere zu verbessern. Neben der reinen Erfüllung von Auflagen seitens einer Akkreditierungsagentur, die z. B. Details zur Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren erfragen (z. B. ACQUIN, 2009), bietet sich dieser Zeitpunkt zum Umdenken an: So können Studiengänge durch den durchgängigen Einsatz von Lernergebnisbeschreibungen unter Nutzung eingeführter Taxonomien (vgl. Kap. 4), Bezüge auf Referenzrahmen zur Niveaueinordnung wie dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) oder dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) oder die Kenntlichmachung unterschiedlicher Gewichtung verschiedener Kompetenzarten einen Beitrag zu einer transparenten und validen Anrechnungsentscheidung legen. Eine Festlegung des Vorgehens und der Art der Darstellung (Formular), mindestens auf Ebene eines Studiengangs, besser fachgebiets-/departmentweit oder sogar hochschulweit (Art des Aufbaus, Bezug auf Qualifikationsrahmen/Nutzung von Taxonomien), sollte im Vorfeld dieser Umstellung erfolgen.

Modulverantwortliche wiederum sehen sich im Kontext der Anrechnung mit einer Forderung konfrontiert, die zwar nicht originär mit Anrechnung zusammenhängt, hier jedoch sehr deutlich zu Tage tritt. Dabei geht es beim Blick auf Lehre und Lernen um eine Abkehr von Lerninhalten mit dem damit einhergehenden Fokus auf die Dozierenden hin zu einer Sichtweise, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und fragt, was sie oder er nach Beendigung einer Lehreinheit kann, weiß und in der Lage ist zu tun. Diese durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) bzw. dessen deutsche Umsetzung durch den DQR eingeforderte Sicht auf Lernen bedeutet in der Umsetzung, dass Modulbeschreibungen neu zu denken und durch zusätzliche Elemente, insbesondere den „Lernergebnisbeschreibungen" (vgl. Kap. 4), zu erweitern sind. Um dies zu bewerkstelligen, bietet es sich an, den Modulverantwortlichen eine Handreichung o. ä. an die Hand zu geben, um ihnen die gewünschte Struktur einerseits, die für die Umsetzung erforderlichen Ziele (und dazugehörige Hilfestellungen) andererseits zu vermitteln (vgl. dazu z. B. Handreichungen der TH Wildau zu Modulbeschreibungen und Lernergebnissen, 2012a, b). Entsprechend dieser Beschreibungen ist letztlich die Durchführung eines Äquivalenzvergleichs machbar. Durch eine aussagekräftige und einheitliche Ausgestaltung kann sie den Zeitbedarf für darauf aufbauende Arbeitsschritte stark reduzieren.

Organisatorische Aspekte der Anrechnung mit Blick auf bzw. aus Sicht von Studierenden führen schließlich zur Betrachtung zwei weiterer Bereiche. Der erste ist „Information": Dass es die Möglichkeit gibt, sich im Vorfeld erworbene Kompetenzen auf einen Studiengang anrechnen zu lassen, ist noch nicht in den allgemeinen Wissensschatz von Studieninteressierten eingegangen. Öffentlichkeitsarbeit im weitesten Sinne und auf verschiedenen Ebenen (Bundesland, Hochschulen, Studiengänge, aber auch als Inhalt der beruflichen Bildung und Beratung), kann hier Abhilfe schaffen. Zweitens geht es um das Durchlaufen eines Anrechnungsverfahrens durch eine Bewerberin bzw. einen Bewerber konkret. Hierbei ist je nach Verfahren zu unterscheiden: Die Wahrnehmung eines pauschalen Anrechnungs-„angebots" verlangt vom Studieninteressierten wenig Eigeninitiative, Engagement und Kompetenz. Ganz anders hingegen sieht es bei einem individuellen Verfahren aus. Hier sind die Interessentin bzw. der Interessent gefordert, eigene Lernerfahrung strukturiert und transparent in Bezug auf ein aus ihrer/seiner Sicht anrechnungsrelevantes Modul darzustellen (vgl. Kap. 2). Dafür braucht es Hilfestellungen wie Anleitungen oder Beratung (siehe Ebene Hochschule bzw. Studiengang), dazu aber auch die Selbstorganisation, sich diesem zeitlich nicht zu vernachlässigendem Bestreben zu widmen.

3.3 Resümee

Die Folgen der u. a. durch die Bologna-Konferenz angestoßenen Öffnung der Hochschulen und die damit einhergehende Zielsetzung, Anrechnungsverfahren an Hochschulen einzuführen, hat in Deutschland insbesondere seit 2008 weitreichende Konsequenzen. Die Aufgaben, Erfordernisse aber auch Chancen, die sich auf verschiedenen Ebenen der akademischen Struktur ergeben, wurden im vorliegenden Text mit Blick auf strategische und organisatorische

Aspekte beleuchtet. Dabei konnte herausgestellt werden, dass es zwischen gesetzlich gefordertem Minimum und ermöglichtem Maximum eine große Variationsbreite für Hochschulen als Ganzes wie für einzelne Fachbereiche oder Studiengänge gibt.

Sind strategische Überlegungen vorrangig „auf dem Spielbein" angesiedelt und können mehr oder weniger intensiv verfolgt werden, so führen rechtliche Vorgaben dazu, dass auf dem organisatorischen „Standbein" gehandelt werden muss. Die Anpassung von hochschulischen Regelungen, die Festlegung von Vorgehensweisen und Zuständigkeiten, die Ein- und Durchführung von Anrechnungsverfahren sowie der damit einhergehende Bedarf nicht nur an Zeit oder Personal, sondern auch an eigener Anrechnungskompetenz, sind nicht zu unterschätzen. Gerade durch die Involvierung verschiedener Struktureinheiten dürfte es viele Hochschulen vor große Herausforderungen stellen. Die über Projektförderung unterstützte Verfahrens- und Konzeptentwicklung (z. B. ANKOM, Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen, Offene Hochschule Niedersachsen oder INNOPUNKT – Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung) liefert Hilfestellungen. Die politisch gewünschte und geforderte Einführung und Begleitung von verlässlichen, zweckmäßigen, validen und transparenten Anrechnungsverfahren geht in der Breite jedoch nur über die Schaffung neuer Strukturen und Finanzierung dazu erforderlicher Personalstellen. So kann eine Umsetzung des bildungspolitischen Ziels einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen Bildungssystemen tatsächlich erfolgen und „die Anrechnung" ihren Weg aus den Projekten heraus und in den Hochschulalltag hinein finden.

Literatur

Achterberg, B., Büschenfeldt, M. & Vossel, M. (2011). Durchlässigkeit und lebenslanges Lernen durch Modularisierung und Blended Learning fördern. In: H. G. Helmstädter & U. Tippe (Hrsg.), Management von Fernstudium und Weiterbildung nach Bologna, Tagungsband. Brandenburg an der Havel: Service Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning, S. 118-130.

Achterberg, B. & Jeremias, X. V. (2012). Eine Brücke zum Studium. In: Durchlässigkeit: qualitätsgesicherte Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge. Ergebnistagung zum Projekt „Neue Wege, neue Chancen zum lebenslangen Lernen", 14.06.2012, TH Wildau. Berlin: News & Media, S. 27-28.

ACQUIN (2009). Handreichung zur Akkreditierung von berufsbegleitenden und/oder weiterbildenden Studiengängen. Handreichung „berufsbegleitend", 23.03.2009. Verfügbar unter: https://www.acquin.org/doku_serv/Handreichung-berufsbegl-final.pdf [04.02.2015].

ANKOM (o. J.). Kooperationsvereinbarungen zwischen Hochschulen und Einrichtungen der beruflichen Bildung zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge und zur Förderung der Durchlässigkeit. ANKOM-Arbeitsmaterialien Nr. 4. Verfügbar unter: http://ankom.his.de/pdf_archiv/M4_Ankom.pdf [04.02.2015].

ANKOM (2010). Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Verfügbar unter: http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf [04.02.2015].

Cendon, E. (2013). Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In: E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 35-48.

Coghlan, D. (2014). Developing the Scholarship of Practice. In: A. Hanft, A. Wolter, A. Pellert & E. Cendon (Hrsg.), Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013, Berlin, Tagungsband. Berlin, Oldenburg: Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen, S. 6-10.

Hanft, A., Maschwitz, A. & Hartmann-Bischoff, M. (2013). Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 110-119.

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

Hartmann-Bischoff, M, & Brunner, S. (2013). Studieren mit beruflicher Qualifikation – Beratung, Vorbereitung und Begleitung. In: A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 120-126.

Hochschule Osnabrück (2013). Anerkennung und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. Leitlinie zur Umsetzung von § 11 AT-PO; vom Präsidium beschlossen am 3. Juli 2013, geändert durch Beschluss vom 04.09.2013. Verfügbar unter: http://www.hs-osnabrueck.de/uploads/media/Anerkennung-und-Anrechnung-beruflich-erworbener-Kompetenzen_01.pdf [04.02.2015].

Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [04.02.2015].

Kultusministerkonferenz (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf [04.02.2015].

Specht, J., Hesse, B. Schaal, U. & Häring, A. M. (2012). Hochschulen öffnen sich für Praktiker. B&B Agrar – Die Zeitschrift für Bildung und Beratung, 2, 2012, S. 18-20.

TH Wildau (2012a). Hinweise zur Nutzung des Templates zur Modulbeschreibung. Verfügbar unter: http://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/hochschule/dokumente/formulare/Studium_und_Lehre/Modulbeschreibung_Merkblatt_zum_Formblatt.pdf [04.02.2015].

TH Wildau (2012b). Modulbeschreibungen: Hinweise zur Formulierung von Lernergebnissen. Verfügbar unter: http://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/hochschule/dokumente/formulare/Studium_und_Lehre/Lernergebnisse_Formulieren_Merkblatt.pdf [04.02.2015].

4. Zentrale Konzepte und Bezugsrahmen

Eva Cendon, Luise B. Flacke und Anja Kohlesch

Dieses Kapitel befasst sich mit für die Anrechnung grundlegenden Referenzsystemen, die die Basis für Äquivalenzvergleiche bilden. Hier spielen die Begriffe Lernergebnisse und Kompetenzen eine zentrale Rolle. Durch die beispielhafte Darstellung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und der Bloom'schen Taxonomie wird dargelegt, wie Lernergebnisse beschrieben und dadurch verschiedenen Niveaustufen zugeordnet werden können.

4.1 Lernergebnisse

Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was jemand gelernt hat, also „explizite Aussagen zum Ergebnis des Lernens" (Adam, 2007, S. 1). Dies ist ein erster Aspekt eines Begriffes, der im europäischen Kontext v. a. durch den Bologna-Prozess und die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Europäische Kommission, 2008) immer bedeutsamer wird. Ein zweiter Aspekt beinhaltet ein grundlegend neues Verständnis der Entwicklung von Curricula und einen veränderten methodologischen Ansatz zur Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse unter Einbeziehung unterschiedlicher Referenzsysteme (Adam, 2007, S. 2). Stephen Adam formuliert das folgendermaßen: „Lernergebnisse und ergebnisbasierte Ansätze haben starke Auswirkungen auf die Lehrplangestaltung, die Lehre, den Lernprozess und die Beurteilung sowie auf die Qualitätssicherung" (ebd., S. 3). Ein dritter Aspekt des Begriffs der Lernergebnisse, der mit den beiden ersten in unmittelbarem Zusammenhang steht, betrifft die Rollen von Lehrenden und Lernenden, die sich vor diesem Hintergrund wandeln.

Für Hochschulen, die sich an der oder dem einzelnen Lernenden orientieren (wollen) und in den Lehr-Lern-Prozessen die Verknüpfung der unterschiedlichen Erfahrungswelten der Lernenden anstreben, sind vor allem die beiden letztgenannten Aspekte zentral. Dies gilt umso mehr für berufsbegleitende und weiterbildende Studienprogramme, die den Fokus auf Anschlusslernen und die Verzahnung von beruflicher Praxis und theoretischen Zugängen legen: Lernergebnisorientierung ermöglicht zum einen, Theorie und Praxis möglichst weitreichend aufeinander zu beziehen, wie auch zum anderen eine größere Transparenz und Vergleichbarkeit der Lernleistung für (potenzielle) Studierende herzustellen.

Lernergebnisse finden auf unterschiedlichen Ebenen Anwendung:

Auf europäischer Ebene gibt der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) den Rahmen für die Orientierung an Lernergebnissen im Gesamtkontext der Bildung vor. Dabei dient der EQR als gemeinsamer europäischer Metarahmen, der die unterschiedlichen nationalen Qualifikationssysteme miteinander verknüpfen und damit Transparenz, Vergleichbarkeit und Übersetzbarkeit ermöglichen soll. In diesem Sinne umfasst er das gesamte Bildungssystem von der allgemeinen über die berufliche Aus- und Weiterbildung bis hin zur hochschulischen Bildung und soll den jeweiligen nationalen Systemen der Mitgliedsstaaten als Referenz für die qualitative Identifizierung und Anerkennung aller Bildungsprogramme und

Abschlüsse dienen. Die Beschreibung der insgesamt acht Referenzniveaus von Bildung im EQR geht von Lernergebnissen aus. Von der grundlegenden Bildung auf Niveau 1 (z. B. Schulabschluss) bis zum Niveau 8 (z. B. Promotion) werden die jeweiligen Lernergebnisse angegeben, indem beschrieben wird, „was ein Lernender (eine Lernende) nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun“ (Europäische Kommission, 2008, S. 3). Dieser outcomeorientierte Zugang soll sicherstellen, dass Qualifikationen tatsächlich nach dem Ergebnis des Lernens, also dem Können, den einzelnen Niveaustufen zugeordnet werden. Auch im Zusammenhang des einige Jahre früher gestarteten Bologna-Prozesses sind Lernergebnisse die grundlegenden Bausteine (Adam, 2007, S. 3). Hier finden sie sich in den sogenannten Dublin-Deskriptoren des Europäischen Hochschulrahmens (EHQR), welche die einzelnen Lernergebnisse in den Kategorien Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilen, Kommunikation und Lernstrategien bündeln (BWG QF, 2005). Insofern bilden Lernergebnisse zentrale Bezugspunkte und eröffnen neue Möglichkeiten: Sie

- ermöglichen die Abgrenzung der unterschiedlichen Niveaus der drei Bologna-Zyklen (Bachelor- und Master-Abschluss sowie Promotion),
- schaffen internationale Vergleichbarkeit von Studierendenleistungen mit der Weiterentwicklung und Stärkung des europäischen Leistungspunktesystems (ECTS),
- schaffen Grundlagen für die Anerkennung und Anrechnung – auch außerhochschulisch non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Sinne des Lebenslangen Lernens,
- fördern die Mobilität (innerhalb eines Studienprogramms, aber auch zwischen einzelnen Programmen und Zyklen),
- unterstützen die Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung und
- fördern die europäische Dimension in der Hochschulbildung durch eine gemeinsame Art und Weise der Formulierung von Curricula (Adam, 2007, S. 19ff.).

Die Lernergebnisse der internationalen Referenzrahmen – EQR einerseits und Europäischer Hochschulrahmen andererseits – dienen als Bezugspunkte, mit denen die nationalen Akteure ihre eigenen detaillierteren Deskriptoren entwickeln können. In Deutschland geschieht dies mit der Festlegung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für den gesamten Bildungsbereich (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011) und der Entwicklung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse für den Hochschulbereich (KMK, 2005).

Auf der Ebene der einzelnen Institution – etwa der Schulen und Hochschulen – sollen Lernergebnisse Anwendung finden in allen relevanten Dimensionen der Lehre, d. h. von der Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen über die Entwicklung von Modulen und Programmen bis hin zur Ausrichtung der Qualifikationen insgesamt. Dabei besitzt Lernergebnisorientierung Implikationen für die Curriculumentwicklung im Hinblick auf Lehre, Lernen und Beurteilung: Indem Lernergebnisse bspw. Anwendung auf der Ebene der Lehrveranstaltung oder des Moduls finden, wissen Lernende, was von ihnen erwartet wird und was sie am Ende eines erfolgreichen Lernprozesses wissen, verstehen und in der Lage sein

sollen zu tun. Für Lehrende klären Lernergebnisse, was sie in einer Lehrveranstaltung oder einem Modul vermitteln sollen in Verbindung mit der entsprechenden Lehrstrategie sowie den Prüfungsformaten und Beurteilungskriterien.

4.2 Kompetenzen

Vor dem Hintergrund der Fachkräftediskussion ist ein zentrales Reformziel des Bologna-Prozesses u. a. die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit („employability") als Forderung nach einem stärkeren Berufsbezug. Das erlernte hochschulische Wissen soll im beruflichen Kontext besser umgesetzt, reflektiert und selbstgesteuert weiterentwickelt werden (Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm & Harteis, 2011, S. 19f.). Diesem Ansatz folgend lässt sich als ein erklärtes Ziel des Bologna-Prozesses ein Fokus der universitären Ausbildung auf die Entwicklung von (Handlungs-)Kompetenzen feststellen. In einer kompetenzorientierten Konzeption von Studiengängen sind die universitäre Lehre und das Prüfungswesen auf Kompetenzen hin auszurichten (Paetz et al., 2011, S. 27f.). Was bedeutet das?

Hochschulbildung kommt die Aufgabe zu, Absolventinnen und Absolventen auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten (Hochschulrahmengesetz, 2007, § 2, Abs. 1). Hochschulbildung umfasst daher nicht nur Wissensvermittlung, sondern ebenso die Entwicklung von Metafähigkeiten, „die zur Bewältigung vielfältig konkreter Anforderungen befähigen" (Paetz et al., 2011, S. 20), wie z. B. Handlungskompetenzen. Die Performanz, die die beruflichen mit den akademischen Wissenswelten verbindet, ist im Konzept der Kompetenzorientierung zentral und spiegelt sich sowohl in bildungspolitischen als auch in wissenschaftlichen Quellen wider. Dabei variiert das jeweilige Kompetenzverständnis. In der europäischen Bildungspolitik kommt die Kompetenz als eine Kategorie neben Kenntnissen (Faktenwissen), Fertigkeiten (kognitive und praktische Anwendung von Kenntnissen) vor: als „Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit" (Europäische Kommission, 2008, S. 11). In der nationalen Bildungspolitik bieten der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) und der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) wichtige Orientierungen für ein breiteres Kompetenzverständnis an Hochschulen, das über den spezifischen Arbeitskontext hinausgeht. Der im Jahr 2005 in Kraft getretene Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse zielt neben Wissen und Verstehen auf Können ab und setzt bei Letzterem auf instrumentelle, systemische und kommunikative Kompetenzen (KMK, 2005). Auch der in Deutschland im März 2011 verabschiedete Deutsche Qualifikationsrahmen fokussiert auf fachliche und personale Kompetenzen und ist in der Anlage der Kompetenzen mit dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse kompatibel (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Diesen beiden exemplarischen Rahmen ist gemein, dass sie sich u. a. auf das Individuum und dessen Entwicklung konzentrieren sowie dessen generelle Handlungsorientierung als wesentliches Ziel herausstellen.

In den o. g. Qualifikationsrahmen ist neben der Orientierung an Kompetenzen die Lernergebnisorientierung zentral. In Zusammenführung kann von einer kompetenzbasierten

Lernergebnisorientierung gesprochen werden. Im gegenwärtigen Diskurs wird dafür plädiert, „Kompetenzbeschreibungen eher für umfassendere bzw. übergeordnete Beschreibungen bzw. Aussagen zu Qualifikationszielen (meist auf der Ebene des Studiengangs als Ganzes oder von Modulen) zu nutzen“ (Schaper, 2012, S. 47), die sich über das Studium hinaus und u. a. in der Berufswelt entfalten. Lernergebnisse sollen sich laut dieses Diskurses tendenziell eher auf Lernergebnisse von abgegrenzten Lerneinheiten beziehen (ebd.).

Für die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen, die in Beziehung zum Ausbildungsziel gesetzt werden, ist ein spezifisches Kompetenzverständnis an Hochschulen bzw. in einem Studienangebot Voraussetzung. Bis zu 50 % außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen können auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wobei Inhalt und Niveau gleichwertig sein müssen (KMK, 2002; KMK, 2010). Die außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen, die insbesondere die Diskussion um die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung und um die Öffnung von Hochschulen für vielfältige Zielgruppen berühren, können in der beruflichen Bildung, in der beruflichen Tätigkeit oder im Rahmen anderer Tätigkeiten, z. B. ehrenamtlicher Tätigkeiten oder zivilgesellschaftlichen Engagements erworben worden sein (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschafts-forschung, o. J.). Hier verbinden sich berufliche mit akademischen Wissenswelten und umgekehrt, die nicht zuletzt als Grundlage für die weitere Kompetenzentwicklung der Studierenden dient.

4.3 Referenzsysteme als Voraussetzung für Anrechnungsverfahren: Qualifikationsrahmen und Taxonomien

Im Folgenden werden Möglichkeiten der Abbildung und Zuordnung von Lernergebnissen durch Referenzsysteme am Beispiel des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) und der Bloom‘schen Taxonomie aufgezeigt.

Der DQR bildet einen Rahmen, der deutsche Qualifikationen bildungsbereichsübergreifend umfasst und das Ziel hat, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen. Blings (2012, S. 9) bezeichnet Qualifikationsrahmen als „Instrumente zur Klassifizierung von Qualifikationen mit Hilfe eines Kriteriensatzes, welcher das Lernniveau identifiziert. […] Mit Qualifikationsrahmen werden Beziehungen von Qualifikationen geklärt […]“. Eine Taxonomie von Lernprozessen stellt demgegenüber ein theoretisches Konstrukt dar, das eine nachvollziehbare Beschreibungssprache liefern kann. Unter einer Taxonomie versteht man eine Klassifizierung, Kategorisierung oder Anordnung (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2008, S. 36). Die Bloom‘sche Taxonomie (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1972) wurde als Instrument zur Formulierung von Lernergebnissen vielfach erprobt (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2008; Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011).

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Der DQR soll als nationale Umsetzung des EQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems verdeutlichen. Ebenso wie durch den EQR sollen durch den DQR lebenslanges Lernen, die Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Mobilität in Europa gefördert werden (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011).

Der DQR weist acht Niveaus auf, die die jeweilige Anforderungsstruktur beschreiben. Jedes Niveau wird in zwei Kompetenzkategorien aufgegliedert: Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) sowie personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbständigkeit). Der Kompetenzbegriff ist zentral, er bildet im DQR die Klammer für alle Lernergebnisse. Kompetenz ist wie folgt definiert: „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Damit unterscheidet sich der DQR zum EQR: „Der EQR, der als übergreifendes Transparenzinstrument in der Lage sein muss, unterschiedliche nationale Bildungsziele zueinander in Beziehung zu setzen, stellt die abstrakte Kategorie der Lernergebnisse in den Mittelpunkt. Kompetenz erscheint hier als eine Lernergebniskategorie neben anderen: den Kenntnissen und Fertigkeiten“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013, S. 15). Die Niveaus und Kompetenzkategorien des DQR werden in Tabelle 2 veranschaulicht.

Tab. 2: DQR-Deskriptoren

Niveauindikator (1-8)			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen Tiefe und Breite	*Fertigkeiten* Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	*Sozialkompetenz* Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	*Selbstständigkeit* Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Der DQR wurde im März 2011 verabschiedet und im Mai 2013 von Bund, Ländern und Sozialpartnern gemeinsam beschlossen. Mit dem Beschluss erhielt der DQR eine neue bildungspolitische Relevanz: Qualifikationen aus dem formalen Bereich wurden dem DQR zugeordnet: Die dreijährige berufliche Erstausbildung entspricht z. B. Niveau 4, ein Abschluss als Bachelor, Meister oder Techniker entspricht Niveau 6. Meister, Techniker und Bachelor werden dem Niveau 6 des DQR zugeordnet, da die Qualifikationen als gleichwertig betrachtet

werden.[6] Das bedeutet nicht, dass sie gleichartig sind: Die Vermittlung der Qualifikationen erfolgt in unterschiedlichen Bildungsbereichen und sie qualifizieren für unterschiedliche Aufgaben. Die Niveaus 6, 7 und 8 des DQR entsprechen hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen den Stufen 1 (Bachelor-Ebene), 2 (Master-Ebene) und 3 (Doktoratsebene) des HQR.

Bei dem Zuordnungsverfahren wurden den DQR-Niveaustufen Qualifikationen zugeordnet. Dafür wurden Qualifikationstypen gebildet. Ein Studiengang wird beispielsweise Niveau 6 zugeordnet, weil er dem Bildungsformat Bachelor entspricht und durch das Verfahren der Akkreditierung legitimiert wird. Das Verhältnis zwischen Qualifikationen und zu erwerbenden Kompetenzen wird folgendermaßen beschrieben: „Der DQR beschreibt Qualifikationen über die Kompetenzen, die sich die Lernenden beim Erwerb dieser Qualifikationen aneignen. In diesem Sinne definiert der DQR Minimalstandards. Er beschreibt, was die Lernenden (mindestens) wissen, können und in der Lage sind zu tun, wenn sie einen Bildungsgang durchlaufen haben“[7] (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014).

Qualifikationen aus dem nicht-formalen Bereich sollen zukünftig zugeordnet werden. Seit August 2013 steht ein Handbuch zum DQR zur Verfügung, das den DQR, den aktuellen Stand der Zuordnung von Qualifikationen, sowie Kriterien und Verfahren, nach denen Qualifikationen zugeordnet werden können, erläutert. Das Vorgehen der Zuordnung von Qualifikationen zu den Deskriptoren des DQR wird durch die Dokumentation der bereits getroffenen Niveauzuordnungen der formalen Qualifikation des deutschen Bildungssystems veranschaulicht[8] (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013, S. 28f.).

---

[6] Während einerseits in den DQR-Zuordnungen z. B. der Meister und Techniker als dem Bachelor-Abschluss gleichwertig betrachtet wird, gelten diese Abschlüsse andererseits gemäß KMK als Zugangsberechtigung zum Bachelor-Studium. Begründet wird dies damit, dass ein berufliches Profil die Absolventinnen und Absolventen nicht befähigt, wissenschaftlich zu arbeiten. Konkret bedeutet dies, dass ein Meister Fertigkeiten erwirbt, technische Probleme zu lösen, während ein Bachelor-Abschluss Fertigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten beinhaltet. Die erworbenen Fertigkeiten werden als gleichwertig betrachtet, jedoch als ungleichartig beschrieben – Tätigkeiten von gleicher Komplexität unterscheiden sich durch ihre Inhalte und Methoden. Deshalb wirkt sich der DQR nicht auf Zulassungsvoraussetzungen im Hochschulbereich aus (Spöttl, 2012, S. 80f.).

[7] Eine Kritik am DQR besteht darin, dass ein Qualifikationsrahmen Kompetenzen klassifizieren müsste, ohne Lernorte, -konzepte oder -dauer zu berücksichtigen: Nicht die Dauer sollte entscheidend für die Einstufung sein, sondern die Kompetenzen des Berufes. Würde man die Idee eines Qualifikationsrahmens konsequent verfolgen, dürften z. B. nicht alle Bachelor-Abschlüsse Niveau 6 zugeordnet werden und alle 3 und 3 1/2-jährigen Ausbildungen Niveau 4, sondern jede einzelne Qualifikation bzw. die darin erworbenen Kompetenzen müssten separat eingestuft werden. Allerdings wäre ein derartiges Vorgehen kaum realisierbar und schwer zu klären, welche Institution dafür zuständig sein sollte (Bauer, 2012, S. 35f.).

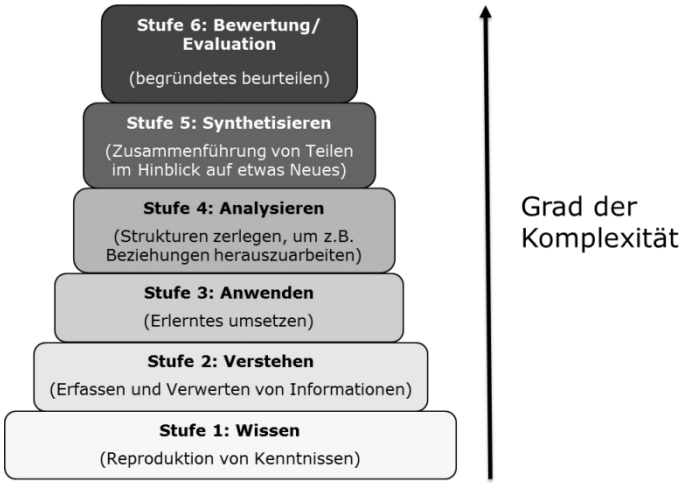
[8] Für die Zuordnungen wird eine einheitliche Formatvorlage zur Verfügung gestellt (auf den Hauptkategorien des DQR – Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit – aufbauend). In der Formatvorlage werden Qualifikationstypen anhand eines Beispiels beschrieben („Ankerqualifikation“). Zudem besteht eine Liste, die alle Qualifikationen erfasst, die dieser Ankerqualifikation entsprechen und in gleicher Weise zugeordnet werden können. Entsprechend der Vereinbarung vom Januar 2012 werden derzeit die noch ausstehenden Zuordnungen formaler Qualifikationen beraten. Seit April 2013 nimmt eine Expertengruppe Zuordnungen von Ergebnissen nicht-formalen Lernens vor. Zudem besteht eine Arbeitsgruppe zur Validierung informell erworbener Kompetenzen (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013).

Der DQR bietet als bildungsbereichsübergreifender Rahmen eine gemeinsame Beschreibungssprache, um Lernergebnisse aus unterschiedlichen Bildungskontexten vergleichbar zu machen, er kann bei der Beschreibung von Lernergebnissen und Kompetenzen unterstützen und eine passende Kompetenzdefinition bieten. Lernergebnisse können anhand der Kompetenztypen und Deskriptoren des DQR beschrieben werden. Der DQR kann auch bei der Niveauzuordnung von Lernergebnissen unterstützen. Erfahrungen der ANKOM-Initiative bestätigen, dass Qualifikationsrahmen die Inhaltsbestimmung und Niveauzuordnung von Lernergebnissen unterstützen (Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011, S. 11). Da der DQR vergleichsweise abstrakt formuliert ist, eignet er sich insbesondere für eine Niveauzuordnung von Qualifikationen. Eine ergänzende Formulierungshilfe, insbesondere für die Beschreibung der Lernergebnisse, ist die Bloom‘sche Taxonomie.

Die Bloom‘sche Taxonomie

Als Instrument für die differenzierte Beschreibung von Lernergebnissen wird häufig die Bloom‘sche Taxonomie empfohlen (Bloom et al., 1972; Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2008). Bloom et al. (1972) unterscheiden Lernprozesse für den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich. Der kognitive Bereich ist für die Beschreibung von Lernergebnissen relevant, die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten umfasst. Der affektive Bereich umfasst Lernergebnisse, die Interesse, Einstellungen und Werte umfassen. Der psychomotorische Bereich beinhaltet Lernergebnisse, die manuelle Tätigkeiten und willentlich ausgeführte Bewegungen abbilden (Bloom et al., 1972, S. 20; Schewior-Popp, 2005, S. 56f.). Im Vergleich zu dem affektiven und psychomotorischen Bereich sind Lernergebnisse im kognitiven Bereich leichter überprüfbar. Insbesondere für Studiengänge im sozialen Bereich kann auch die Taxonomie für den affektiven Bereich interessant sein, die von Krathwohl, Bloom & Masia (1973) erarbeitet wurde.

Abb. 1: Niveaustufen des Denk- und Lernverhaltens nach Bloom



Quelle: modifiziert nach Schewior-Popp 2005, S. 57f.

Bekannt wurde Bloom durch seine Taxonomie für den kognitiven Bereich. Darin werden sechs Stufen von learning objectives (Lernzielen), die hierarchisch geordnet sind, unterschieden – von der Reproduktion von Wissen auf der untersten Stufe bis hin zum Bewertungs- und Evaluationsprozess auf der obersten Stufe. Jede Stufe setzt die Fähig- und Fertigkeiten der Ebene darunter voraus. Blooms Taxonomie umfasst eine Liste mit Verben, die die jeweilige Stufe beschreiben. Die ursprüngliche Verben-Liste wurde im Laufe der Zeit durch verschiedene Autorinnen und Autoren ausgeweitet (Anderson & Krathwohl, 2001; Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2008; Schewior-Popp, 2005) (vgl. Abb. 1).
Die Taxonomie ist besonders hilfreich bei der Formulierung von Lernergebnissen und Modulbeschreibungen, da sie eine Struktur und eine Verben-Liste bietet. Die Verwendung einer Taxonomie ermöglicht auch eine Zuordnung von Lernergebnissen zu Niveaus.

Anwendungsbereiche

Um Äquivalenzvergleiche für ein Anrechnungsverfahren zu implementieren, ist es notwendig, Lernergebnisse der außerhochschulisch erworbenen sowie der an der Hochschule erworbenen Qualifikationen zu beschreiben.
Anrechnungsmodelle der BMBF-Initiative ANKOM beinhalten drei wesentliche Konzeptschritte[9]:

- die Lernergebnisbeschreibung,
- die Äquivalenzbeurteilung sowie
- die Anrechnungsregelung bzw. das praktische Verfahren (Loroff, Stamm-Riemer & Hartmann, 2011, S. 81).

In ANKOM-Materialien werden sowohl für die Formulierung von Lernergebnissen als auch für die Durchführung der Äquivalenzprüfung bildungsbereichsübergreifend anerkannte Referenzsysteme empfohlen[10]. Für beide Verfahrensschritte ist eine gemeinsame „Beschreibungssprache“ relevant. Referenzsysteme bieten diese Beschreibungssprache, die Qualifikationen unterschiedlicher Bildungsbereiche in einem „neutralen“ Format abbildet und miteinander vergleichbar macht. Transparenz und Nachvollziehbarkeit werden gefördert (Stamm-Riemer et al., 2011, S. 18f.).
Fazit der ersten beiden ANKOM-Förderprogramme war, dass es keine zwingenden Rahmenbedingungen für die Verwendung eines Qualifikationsrahmens oder einer Taxonomie gibt. Beide Referenzsysteme können bei der Beschreibung von Lernergebnissen unterstützen und eine Basis für Äquivalenzvergleiche bilden. Beide können für die Beschreibung und Niveaubestimmung von Lernergebnissen eingesetzt werden. Tendenziell eignen sich Qualifikationsrahmen durch ihre abstrakten Formulierungen eher für die Niveaueinschätzung

[9] Die Ergebnisse beziehen sich auf die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ von 2005 bis 2008.

[10] Qualifikationsrahmen und Taxonomien können für den Äquivalenzvergleich im Rahmen der individuellen und pauschalen Anrechnung hilfreich sein. Ggf. kann bei der individuellen Anrechnung ein Abgleich auf Inhalt und Niveau ohne Abbildung auf ein Referenzsystem ausreichend sein (Loroff et al. 2011, S. 99).

und Taxonomien eher für die Beschreibung der Art der Lernergebnisse sowie deren Inhalte (Loroff et al., 2011, S. 81).

Der DQR als bildungsbereichsübergreifender Qualifikationsrahmen eignet sich insbesondere dafür, um Niveaus der Qualifikationen und Lernergebnisse zu formulieren. Die Niveauzuordnung kann Teil der Lernergebnisbeschreibung, aber auch Bestandteil der Äquivalenzbestimmung sein. Das Verfahren der Äquivalenzbestimmung ist weniger aufwendig, werden Lernergebnisse bereits detailliert, auch in Bezug auf ihr Niveau beschrieben (ebd., S. 89).[11]

Zu beachten ist, dass Zuordnungsverfahren zu „uneindeutigen" Ergebnissen führen können. Entsprechend ist auch bei Äquivalenzprüfungen zu berücksichtigen, dass in Studiengängen nicht alle Einführungsmodule bereits auf Niveau 6 oder 7 des DQR angesiedelt sind. Grundlagenmodule eines Bachelorstudiengangs könnten beispielsweise eher auf Niveau 5 angesiedelt sein. Beim Niveauabgleich sollte daher ähnlich wie beim Inhaltsabgleich keine hundertprozentige Übereinstimmung erwartet werden. Insgesamt sollten die Lernergebnisse der anzurechnenden Qualifikation das Niveau des Zielstudiengangs erreichen (Hochschul-Informations-System GmbH, 2012, S. 14).

Wie oben ausgeführt, ist die Formulierung von Lernergebnissen eine Voraussetzung zur Implementierung eines Anrechnungsverfahrens. Um Lernergebnisse zu formulieren, schlagen einige Handreichungen die Kombination von Qualifikationsrahmen und Taxonomie vor (Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", 2013; Technische Hochschule Wildau, 2012; Münchner Volkshochschule, 2012). Die Technische Hochschule Wildau (2012) empfiehlt z. B. bei der Formulierung von Lernergebnissen ein Vierstufenschema, bestehend aus einer Einleitungssequenz („Die Studierenden sind in der Lage…"), dem konkreten Inhalt und einem aktiven Verb (Auswahl Verben-Liste Bloom) mit Bezug auf die Niveaustufenmatrix des DQR. Bei der Verwendung von Formulierungen der Bloom'schen Taxonomie in Kombination mit Formulierungen aus Referenzrahmen ist zu berücksichtigen, dass die Stufen der Bloom'schen Taxonomie den Niveaustufen des DQR nicht direkt zuzuordnen sind. Die Bloom'sche Taxonomie listet Verben auf, die die jeweiligen Stufen der kognitiven Fähig- und Fertigkeiten beschreiben. Im DQR sind zusätzliche Dimensionen entscheidend, u. a. die Aktualität des Wissens und der jeweilige Kontext – berufliches Wissen oder ein wissenschaftliches Fach. Auch geht es um Eigenständigkeit des Lernenden sowie die Kompetenz, unter sich ändernden Anforderungen zu agieren (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Gerade weil Taxonomie und Qualifikationsrahmen unterschiedliche Dimensionen umfassen, kann sich eine Bezugnahme auf beide Referenzrahmen sinnvoll ergänzen.

[11] Für den Äquivalenzvergleich wurde in der ANKOM-Initiative überwiegend der EQR zugrunde gelegt, da der DQR während der ersten beiden ANKOM-Initiativen (2005-2008) noch nicht entwickelt war. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie die Kultusministerkonferenz (KMK) einigten sich erst 2006, einen deutschen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten. Deshalb basieren gegenwärtig auch die in ANKOM entwickelten Instrumente für standardisierte Anrechnungsverfahren auf dem EQR. Ein Beispiel dafür ist der Module Level Indikator (MLI), der das Niveau von zu vergleichenden Lerneinheiten u. a. anhand von Skalen erfasst. Technisch wäre eine Ausrichtung des MLI auf den DQR auch möglich: Eine Neugewichtung der Skalen sowie eine Anpassung der Deskriptoren wäre erforderlich (Müskens, Gierke & Hanft, 2009, S. 124).

Um abstrakte Formulierungen von Qualifikationsrahmen und Taxonomie zu erläutern und das Vorgehen zur Formulierung von Lernergebnissen zu veranschaulichen, können Handreichungen hilfreich sein. Darin können exemplarisch Beispiele für Lernergebnisse dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund wurde an der Frankfurt University of Applied Sciences im Projekt MainCareer – Offene Hochschule im Rahmen einer interdisziplinären Arbeitsgruppe eine Empfehlung zur Formulierung von Lernergebnissen in Weiterbildungen erarbeitet (Kohlesch et al., 2014). Die interdisziplinäre Zusammensetzung mit Beteiligten aus Fachbereichen der Sozialen Arbeit, der Pflege sowie der Informatik hat sich dabei als sinnvoll erwiesen. Qualifikationsrahmen und Taxonomie werden erläutert und anhand von Praxisbeispielen veranschaulicht. Ein Beispiel für eine Lernergebnisbeschreibung, bei der Formulierungen der DQR-Deskriptoren verwendet wurden sowie Verben aus der Bloom'schen Taxonomie, findet sich in der Tabelle 3.

Tab. 3: Beispiel, Lernergebnisbeschreibung, Bloom'sche Taxonomie und DQR Elemente

Beispiel, Modulbeschreibung	Bloom, kognitive Kategorie	DQR Stufe 6, Ausschnitt: Fachkompetenz
Die Studierenden können auf Grundlage wissenschaftlich fundierter Fachkenntnisse *argumentieren*. (…) Sie sind in der Lage, Methoden der personenzentrierten Gesprächsführung zu *differenzieren* und können diese unter sich verändernden Anforderungen *anwenden*.	Bewerten *(argumentieren),* Analysieren *(differenzieren), Anwenden*	Wissen: (…) Breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen (…) Fertigkeiten: (…) Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen. (…)

Eine wichtige Erkenntnis war auch hier die Tatsache, dass nicht immer alle Module einer Weiterbildung oder eines Studiengangs auf der gleichen Niveaustufe anzusiedeln sind – auch wenn die Qualifikation insgesamt einer Niveaustufe zugeordnet wurde.
Die Arbeit mit Qualifikationsrahmen sowie die Zuordnung von Lernergebnissen im Rahmen von Äquivalenzprüfungen wird Gegenstand des weiteren Arbeitsprozesses sein.

4.4 Herausforderungen und Potenziale

Was lässt sich nun aus den dargestellten Konzepten und Bezugsrahmen für die Gestaltung von Übergängen und für das Thema Anrechnung ableiten?

Wie sich gezeigt hat, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, Anrechnung umzusetzen. Ein zentrales Element für den Umgang mit informell oder non-formal erworbenem Wissen bis hin zur formalen Qualifikation in Anrechnungsverfahren ist das Konzept der Lernergebnisse. Es steht im Zentrum der europäischen Bemühungen (EQR, EHQR) und lässt sich auch in Bezug auf Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen als kleinster gemeinsamer Nenner verstehen. Die Bloom'sche Taxonomie wiederum ermöglicht, neben der Formulierungshilfe für Lernergebnisse durch die Verben, auch unterschiedliche Niveaus von Lernergebnissen konkret zu benennen. Bei den beiden deutschen Referenzrahmen, dem HQR und dem DQR stehen Kompetenzen als zentraler Bezugsrahmen im Vordergrund. Nichtsdestotrotz sind die Basis Lernergebnisse, Kompetenzen dienen ihrer Bündelung in Kategorien.

Qualifikationsrahmen werden als Instrument wahrgenommen, die Anrechnungsverfahren erleichtern und zu deren Legitimation beitragen (Müskens et al., 2009, S. 126). Am DQR wurde viel Kritik geäußert, die nicht zuletzt durch den bildungspolitischen Prozess geprägt ist, der die Entwicklung des DQR begleitete (Hochschulrektorenkonferenz, 2007; Dehnbostel, Neß & Overwien, 2009; Bauer, 2012). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2007) beschreibt den DQR als eines von mehreren Instrumenten, die Anerkennung und Anrechnung erleichtern. Die Reaktionen der deutschen Hochschulen auf den DQR fallen dennoch gemischt aus. Zum Teil wird befürchtet, dass die Ziele und Lernergebnisse hochschulischer Bildung bei einem bildungsbereichsübergreifenden Rahmen nicht genügend Berücksichtigung finden. Es wird betont, dass der DQR keinen Automatismus bei der Anrechnung von beruflichen Qualifikationen auf Hochschulstudiengänge bedeutet. Gleichzeitig besteht das Ziel der Schaffung einer besseren Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen. Zentral in diesem Kontext ist die Diskussion um Gleichartigkeit versus Gleichwertigkeit von Qualifikationen zwischen hochschulischem und berufsbildendem Sektor – wie sie sich beispielsweise rund um Bachelor und Meister (beide auf Stufe 6 des DQR) entzündete.

Herausforderungen in der Anwendung von Qualifikationsrahmen und Taxonomien können sich aus der Eigenverantwortlichkeit der Hochschullehrenden in den Fachbereichen ergeben, die es erschwert, ein einheitliches Vorgehen bei der Lernergebnisbeschreibung und Zuordnung zu implementieren. Zudem verstehen sich viele Hochschullehrende stärker als Forscherinnen und Forscher denn als Lehrende. Dies zeigt sich neben inputorientierten Beschreibungen von Lehrveranstaltungen und dem Fokus auf Fachkompetenz in der Formulierung von Lehrzielen aus Perspektive der Lehrenden. Eine weitere Herausforderung sind unterschiedliche Vorkenntnisse der Beteiligten sowie die abstrakten Formulierungen von Qualifikationsrahmen und Taxonomien. Hier braucht es adäquate Unterstützung an Hochschulen in Form von Personen, die die Rolle von „Übersetzerinnen" bzw. „Übersetzern" einnehmen und eine Konkretisierung der Referenzsysteme in adäquaten Lernergebnisbeschreibungen ermöglichen.

Im Rahmen der ANKOM-Initiative wurde eine enge Zusammenarbeit aller Akteure empfohlen. Neben einem gemeinsamen Referenzsystem für Lernergebnisbeschreibungen ist die Bildung von Vertrauen in die Qualität der jeweiligen Ausbildungssysteme wichtig. Um die Reliabilität der Einschätzungen zu steigern, sind anleitende Dokumente, Informationsgespräche und

Gruppenarbeit hilfreich, bevor Lernergebnisse auf Inhalt und Niveau beschrieben und zugeordnet werden (Stamm-Riemer et al., 2011, S. 23ff.). Diese Empfehlungen von ANKOM zeigen, wo zentrale Voraussetzungen für die Implementierung von Anrechnungsverfahren liegen. Mit der Fokussierung auf Lernergebnisse und Kompetenzen ist unabhängig vom Referenzsystem eine wichtige gemeinsame Basis geschaffen worden. Damit sich diese Basis mit Leben füllt, wird aber noch mehr benötigt: zum einen ein gemeinsames Verständnis über Begriffe und Konzepte – obschon die Basis klar zu sein scheint, kursieren noch viele Missverständnisse. Zum anderen ein Vertrauen zwischen den Bereichen – konkret zwischen hochschulischem und berufsbildenden Sektor. Dies inkludiert, dass der jeweils andere Bereich als grundsätzlich qualitätsvoll und gleichwertig angesehen wird.

Und nicht zuletzt: Mit den vorgestellten Konzepten und Rahmen wird es (nicht nur) im Hochschulbereich immer notwendiger, genaue Vorstellungen darüber zu entwickeln, was Studierende ins Studium mitbringen sollen, was sie davor und danach können sollen. Dies in gute Lernergebnisbeschreibungen in Curricula zu gießen, die dann auch in Lehr-Lernformate, Lehrstrategien und entsprechende Prüfungsformate umgesetzt werden, bleibt eine Herausforderung. Und befördert das Thema Anrechnung ein Stück weiter.

Literatur

Adam, S. (2007). Orientierung an Lernergebnissen (Learning outcomes): eine Einführung. In: W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Abschnitt D 1.6. Berlin: Raabe, S. 1-26.

(AK DQR) Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22.03.2011. Verfügbar unter: www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1375427202575 [17.10.2014].

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

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

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

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1972). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz Verlag.

(BWG QF) Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Verfügbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf [17.10.14].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). DQR. Verfügbar unter: http://www.dqr.de/content/2360.php [04.02.2015].

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013). DQR-Handbuch: Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Verfügbar unter: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de [04.02.2015].

(DAAD) Deutscher Akademischer Austauschdienst (2008). Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis: Ein Leitfaden. Bonn.

Dehnbostel, P., Neß, H. & Overwien, B. (2009). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR): Positionen, Reflexionen und Optionen: Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/ [04.02.2015].

(DZHW) Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (o. J.). Anrechnung: Was bedeutet „Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“? Verfügbar unter: http://ankom.his.de/know_how/anrechnung [04.02.2015].

(EK) Europäische Kommission (2008). Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf [04.02.2015].

(HIS) Hochschul-Informations-System GmbH (2012). Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung. Verfügbar unter: http://ankom.his.de/pdf_archiv/M2_Ankom.pdf [04.02.2015].

(HRG) Hochschulrahmengesetz (2007). 1. Kapitel Aufgaben der Hochschulen, 1. Abschnitt Allgemeine Bestimmungen, § 2 Aufgaben Abs. 1. Verfügbar unter: http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html [04.02.2015].

(HRK) Hochschulrektorenkonferenz (2007). Stellungnahme des 103. HRK-Senats vom 13.02.2007 zum Europäischen Qualifikationsrahmen und zur bevorstehenden Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Stellungnahme_Qualifikationsrahmen.pdf [04.02.2015].

(KMK) Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [04.02.2015].

(KMK) Kultusministerkonferenz (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Qualifikationsrahmen_aktuell.pdf [04.02.2015].

(KMK) Kultusministerkonferenz (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [04.02.2015].

Kohlesch, A., Ambach, H., Feigl, M., Mützel, A. & Steeb, I. (2014). Empfehlung zur Formulierung von Lernergebnissen in modularisierten Weiterbildungen. Verfügbar unter:

https://www.frankfurt-university.de/ueber-uns/ueber-uns/maincareer-offene-hochschule/publikationen.html [04.02.2015].

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1973). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York: David McKay.

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

Münchner Volkshochschule (2012). Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: www.mvhs.de [04.02.2015].

Müskens, W., Gierke W. & Hanft, A. (2009). Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen. In: P., Dehnbostel, H. Neß & B. Overwien, Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR): Positionen, Reflexionen und Optionen Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/ [04.02.2015], S. 103-129.

Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS.

Schaper, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [04.02.2015].

Schewior-Popp, S. (2005). Lernsituationen planen und gestalten: Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart: Thieme Verlag.

Spöttl, G. (2012). Fragen an den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“. In: J. Blings & K. Ruth (Hrsg.), Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 79-90.

Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E. A. (2011). Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf [04.02.2015].

Technische Hochschule Wildau (2012). Modulbeschreibungen: Hinweise zur Formulierung von Lernergebnissen. Verfügbar unter: http://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/hochschule/dokumente/formulare/Studium_und_Lehre/Lernergebnisse_Formulieren_Merkblatt.pdf [04.02.2015].

Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2013). Handreichung Lernergebnisse: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung.

5. Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen

Wolfgang Müskens und Anja Eilers-Schoof

Bei der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen gewinnen Kooperationen von Hochschulen und außerhochschulischen Bildungseinrichtungen immer mehr an Bedeutung. Durch die traditionellen Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen entstehen aber gleichzeitig große Herausforderungen für die potentiellen Kooperationspartner. Dieser Beitrag stellt die Schwierigkeiten und Probleme dar, die beim Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen entstehen können und er gibt alternative Lösungsvorschläge zu der zentralen Frage: Was macht eine Kooperation erfolgreich?[12]

Bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge treffen unterschiedliche Bildungsbereiche aufeinander:

- die hochschulische Bildung (Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien) als anrechnende Einrichtungen,
- die berufliche (schulische) Bildung (berufsbildende Schulen, Kammern, private Weiterbildungseinrichtungen) als Anbieter beruflicher Weiterbildung,
- die betriebliche Bildung (betrieblicher Teil der dualen Ausbildung, Weiterbildung on-the-job) sowie
- die allgemeine Erwachsenenbildung (staatlich geförderte Erwachsenenbildungseinrichtungen, private Weiterbildungsanbieter).

Insbesondere zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung besteht eine historisch gewachsene Kluft, die von Baethge (2007, S. 93) als das „deutsche Bildungsschisma“ bezeichnet wurde. Diese beiden Bildungsbereiche unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Zielsetzung, Strukturen, und Angebote erheblich voneinander (Müskens, Gierke & Hanft, 2008).

5.1 Formen der Kooperation und Anrechnungsverfahren

Hinsichtlich ihres Formalisierungsgrades lassen sich informelle, non-formale und formelle Kooperationen zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Bildungsanbietern unterscheiden:

- Bei formellen Kooperationen sind die Zielsetzungen und der Umfang der Zusammenarbeit in einem Kooperationsvertrag geregelt. Der Vertrag sollte die Aufgabenverteilung zwischen den Partnern beschreiben und Verwertungsrechte definieren. Formelle Kooperationsverträge werden bei Kooperationsprojekten häufig vom Projektförderer oder -träger verlangt. An Hochschulen können Kooperationsverträge meist nur vom Präsidium/Rektorat beschlossen werden. Üblicherweise werden

[12] Der Beitrag ist bereits im Jahr 2014 in der Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement herausgegeben durch das Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg erschienen. Siehe http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement [04.02.2015].

die Entwürfe zu Kooperationsverträgen zunächst von der Rechtsabteilung der Hochschule geprüft. In Kooperationsverträgen zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen kann z. B. vereinbart werden, ob und in welchem Umfang die Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen veröffentlicht werden sollen.

- Bei einer non-formalen Kooperation wird zwischen einer Einrichtung der Hochschule (z. B. einer Fakultät, einem Institut oder einem Studiengang) und einem außerhochschulischen Bildungsanbieter eine Zusammenarbeit vereinbart, ohne dass diese Kooperation vertraglich fixiert wird.
- Bei einer informellen Kooperation arbeiten eine Einrichtung der Hochschule und eine außerhochschulische Bildungseinrichtung bei einem Anrechnungsvorhaben zusammen, ohne dass die Zusammenarbeit offiziell vereinbart wurde. Informelle Kooperationen finden häufig zwischen einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beteiligten Institutionen ohne eine entsprechende Vereinbarung auf der Leitungsebene statt.

Der Formalisierungsgrad von Kooperationen zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen außerhochschulischer und hochschulischer Bildung sagt nicht zwingend etwas über die Intensität der Zusammenarbeit aus. Gerade im Rahmen von Förderprogrammen vorgegebene „Antragskooperationen“ weisen zwar i. d. R. einen hohen Formalisierungsgrad auf aber nicht zwingend eine ebenso hohe Intensität im realen Projektgeschehen.

Dollhausen (2012) unterscheidet im Zusammenhang mit der Offenen Hochschule Niedersachsen vier Felder bzw. Intensitätsgrade der Zusammenarbeit von außerhochschulischer und hochschulischer Bildung: Information, Abstimmung, Verknüpfung und Zusammenwirken:

- Der geringste Grad der Zusammenarbeit besteht in der gegenseitigen Information, die z. B. durch regelmäßige Arbeitskreise oder andere Formen des Erfahrungsaustausches stattfinden kann. Im Zusammenhang mit Äquivalenzvergleichen liefern die Kooperationspartner häufig Informationen über Lernergebnisse und Inhalte der Curricula ihrer Angebote.
- Die gegenseitige Abstimmung von Maßnahmen erfordert eine intensivere Kooperation. Die Abstimmung kann sich z. B. auf gemeinsame Werbemaßnahmen oder Beratungsangebote beziehen. Im Zusammenhang mit Äquivalenzvergleichen kann die Abstimmung sich z. B. auf die Auswahl der Fachgutachterin bzw. des Fachgutachters beziehen.
- Die dritte Stufe der Kooperationsintensität besteht in der Verknüpfung von Angeboten. Diese umfasst insbesondere die Einführung pauschaler Anrechnungsmöglichkeiten für Bildungsangebote des Partners (auch „umgekehrter Anrechnungsmöglichkeiten“ von Studienmodulen auf Fortbildungen). Die Verknüpfung von Angeboten beinhaltet u. U. auch dass die eigenen Curricula angepasst werden, um eine verbesserte Anrechnung durch die Partnerinstitution zu erreichen.

- Die höchste Stufe der Kooperation besteht im Zusammenwirken im Sinne einer gemeinsamen integrierten Gestaltung von Bildungsangeboten. Hier wird das neue Bildungsangebot durch die Partner gemeinschaftlich verantwortet und gestaltet. Ein solches Zusammenwirken setzt i. d. R. zunächst die Erarbeitung gemeinsamer Qualitätsstandards voraus.

Anrechnungsverfahren und Formen der Kooperation

Unterschiedliche Formen der Anrechnung gehen mit unterschiedlichen Formen der Kooperation einher. Beispielhaft soll dies für die Anrechnungsformen „individuelle Anrechnung", „pauschale Anrechnung", „Verzahnung" und „Anrechnung basierend auf Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen" dargestellt werden.

1. Individuelle Anrechnung

Unter einer „individuellen Anrechnung" wird ein einzelfallbezogenes Anrechnungsverfahren verstanden, bei dem auf der Grundlage bereits vorliegender Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen einer Studentin oder eines Studenten bzw. einer Studieninteressentin oder eines Studieninteressenten über die Anrechnung einzelner Studienmodule entschieden wird (vgl. Müskens, 2006). Bei der Individuellen Anrechnung besteht meist überhaupt kein Kontakt zwischen der Hochschule und den (außerhochschulischen) Bildungseinrichtungen bzw. Lernorten. Die Anrechnungsentscheidung basiert in aller Regel auf Dokumenten (u. a. Zeugnissen, Zertifikaten, Rahmenstoffplänen), die die Anrechnungskandidatin oder der Anrechnungskandidat einreicht. Es ist die Aufgabe der Studierenden, die eine Anrechnung wünschen, die notwendigen Unterlagen bei der außerhochschulischen Bildungseinrichtung zu beschaffen, bei der die anzurechnenden Lernergebnisse erreicht wurden.

2. Pauschale Anrechnung basierend auf Äquivalenzvergleichen

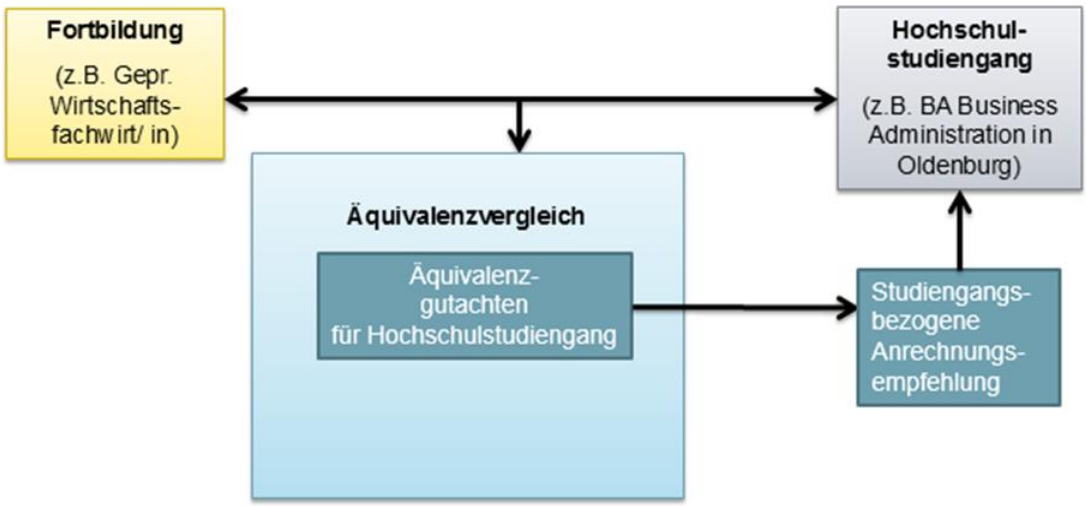
Unter einer „pauschalen Anrechnung" wird die garantierte Anrechnung bestimmter Studienmodule oder -abschnitte für alle Absolventinnen und Absolventen einer bestimmten außerhochschulischen Qualifikation (Aus-, Fort-, Weiterbildung) verstanden. Pauschale Anrechnungen basieren i. d. R. auf einmaligen Vergleichen der Lernergebnisse und des Niveaus des außerhochschulischen und hochschulischen Bildungsgangs. Einen solchen systematischen Vergleich zwischen zwei Qualifikationen mit dem Ziel der Einrichtung einer pauschalen Anrechnung wird „Äquivalenzvergleich" genannt (Müskens & Tutschner, 2011) (vgl. Abb. 2).

Die Entwicklung und Erprobung von Methoden des Äquivalenzvergleichs war ein zentraler Gegenstand des ANKOM I – Programms „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" von 2005 bis 2008[13].

Sowohl der außerhochschulische Bildungsanbieter, dessen Qualifikation angerechnet werden soll, als auch die Hochschule des anrechnenden Studiengangs sind bei der Durchführung des Äquivalenzvergleichs beteiligt.

[13] http://ankom.his.de [04.02.2015].

Abb. 2: Pauschale Anrechnung basierend auf einem Äquivalenzvergleich



An der Universität Oldenburg wurden seit 2006 ca. 50 Äquivalenzvergleiche durchgeführt. Bei diesen Vergleichen nach dem „Oldenburger Modell“ hatten sowohl die anrechnenden Studiengänge als auch die außerhochschulischen Bildungsanbieter die Aufgabe, umfassende Dokumente über den Lernprozess, die Lernergebnisse und die Lernerfolgskontrollen der betroffenen Lerneinheiten zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus mussten sich beide Seiten auf eine Fachgutachterin bzw. einen Fachgutachter einigen, die/der den Äquivalenzvergleich durchführte. In einigen Fällen lieferte der Äquivalenzvergleich nicht nur die Grundlage für die Implementation der pauschalen Anrechnung, sondern darüber hinaus auch den Ausgangspunkt für curriculare Veränderungen im Studiengang bzw. in der außerhochschulischen Qualifikation mit dem Ziel der Verbesserung des Übergangs zwischen Aus-, Fort- bzw. Weiterbildung und Hochschulstudiengang. In der Regel beschränkte sich die Zusammenarbeit zwischen den beiden Seiten jedoch auf die gemeinsame Mitwirkung am Äquivalenzvergleich.

3. Verzahnungen zwischen beruflicher Bildung und Hochschule

Verzahnungen unterscheiden sich von pauschalen Anrechnungen dadurch, dass die Studiengangmodule, auf die angerechnet werden soll, gar nicht oder lediglich „auf dem Papier“ als sogenannte „Anrechnungsmodule“ existieren. Die Hochschule rechnet bei einer Verzahnung somit allen Studierenden bestimmte Studienmodule oder -abschnitte an, so dass diese innerhalb des Studiums nicht mehr angeboten werden müssen. Dadurch wird ein Äquivalenzvergleich zwischen der anzurechnenden Qualifikation und dem Hochschulstudiengang unmöglich, da die Lernergebnisse der außerhochschulischen Qualifikation und des (Rest-) Studiengangs sich nicht überschneiden (Hanft & Müskens, 2012).

Um die Qualität der angerechneten Studienabschnitte sicherzustellen, werden bei Verzahnungen häufig formelle Kooperationsvereinbarungen zwischen der Hochschule und dem Anbieter der anzurechnenden Qualifikation geschlossen. Solche Kooperationsvereinbarungen regeln z. B.

- den Umfang der Anrechnung,
- Mindeststandards der Qualitätssicherung bei der anzurechnenden Qualifikation,
- Curricula oder Rahmenstoffpläne für die anzurechnende Qualifikation, sowie
- Zuständigkeiten und Standards für Prüfungen und Benotungen.

Der vergleichsweise hohe Aufwand von Kooperationsvereinbarungen als Grundlage für Verzahnungen hat zur Folge, dass durch diese Vorgehensweise i. d. R. nur 1:1 Kooperationen zwischen einem bestimmten Studiengang und einer bestimmten außerhochschulischen Qualifikation vereinbart werden. Gelegentlich finden sich aber auch Vereinbarungen zwischen einer Reihe von außerhochschulischen Einrichtungen (z. B. Fachschulen) und einem bestimmten Hochschulstudiengang.

4. Anrechnung basierend auf Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen

Seit 2011 werden im Rahmen der Initiative „Offene Hochschule Niedersachsen“ sogenannte „Allgemeine Anrechnungsempfehlungen“ erstellt und erprobt. Es handelt sich bei einer Allgemeinen Anrechnungsempfehlung um eine (Online-)Broschüre, die für eine bestimmte außerhochschulische Qualifikation alle Informationen enthält, die eine Hochschule benötigt, um für Absolventinnen und Absolventen dieser Qualifikation eine Anrechnung auf Studiengänge einzurichten (Eilers-Schoof & Müskens, 2013).

Allgemeine Anrechnungsempfehlungen beinhalten gewissermaßen eine „Übersetzung“ eines außerhochschulischen Angebots in die Sprache der Hochschulen. Dazu wird die Hochschule „virtuell“ modularisiert; jedem Modul werden Lernergebnisse, ECTS-Kreditpunkte und ein bestimmtes Niveau zugeordnet[14].

Allgemeine Anrechnungsempfehlungen basieren auf einem einmaligen Äquivalenzvergleich zwischen einer außerhochschulischen Qualifikation und einem Referenzstudiengang. Die in der Anrechnungsempfehlung veröffentlichten Ergebnisse des Äquivalenzvergleichs richten sich jedoch nicht nur an den Referenzstudiengang, sondern an alle Studiengänge der entsprechenden Disziplin (vgl. Abb. 3).

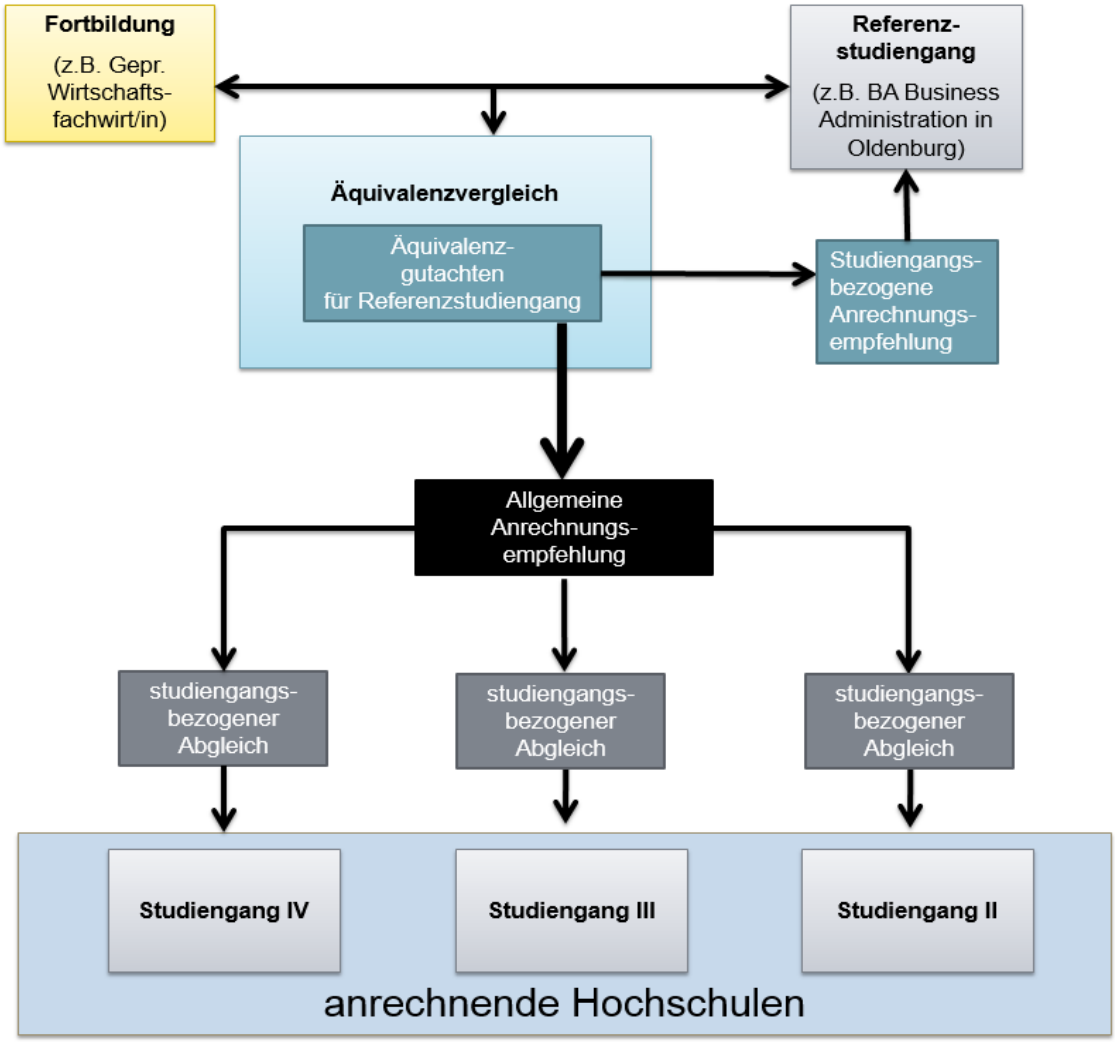
Ähnlich wie bei der pauschalen Anrechnung kooperieren bei der Erstellung einer Allgemeinen Anrechnungsempfehlung der Anbieter der anzurechnenden Qualifikation und der Referenzstudiengang. Auch hier haben beide Seiten die Aufgabe, eine gemeinsame Fachgutachterin oder einen gemeinsamen Fachgutachter auszuwählen sowie umfassende Dokumente als Grundlage für den Äquivalenzvergleich zur Verfügung zu stellen.

Die Anforderungen an die beteiligten Partner sind bei der Erstellung einer Allgemeinen Anrechnungsempfehlung höher als bei einer pauschalen Anrechnung. Die Ergebnisse des Äquivalenzvergleichs und damit die Lernergebnisse, der Workload und das Niveau der anzurechnenden Qualifikation werden bei diesem Verfahren veröffentlicht. Gleichzeitig profitiert der Referenzstudiengang nicht zwingend von einer exklusiven pauschalen Anrechnung der Absolventinnen und Absolventen der außerhochschulischen Qualifikation, da

[14] Die Anrechnungsempfehlungen der „Offenen Hochschule Niedersachsen“ können kostenfrei auf der Webseite www.anrechnung.uni-oldenburg.de [04.02.2015] heruntergeladen werden.

die Anrechnungsempfehlung auch von anderen, möglicherweise konkurrierenden Studiengängen genutzt werden kann.

Abb. 3: **Allgemeine Anrechnungsempfehlungen (schematisch)**



5.2 Herausforderungen

Seit 2005 ist im Rahmen von Modellprojekten auf Bundes-, Landes-, und Kommunalebene eine Vielzahl erfolgreicher Kooperationen über die Grenzen der Bildungsbereiche hinweg entstanden.

Die Kooperation von außerhochschulischen und hochschulischen Bildungsverantwortlichen kann jedoch auch mit Schwierigkeiten verbunden sein (Müskens, 2012):

- Außerhochschulische Bildungseinrichtungen und Hochschulen können ganz unterschiedliche Zielsetzungen und Erwartungen mit der Einführung von Anrechnungsmöglichkeiten verbinden. Während Einrichtungen der beruflichen Bildung bzw. der Erwachsenenbildung sich häufig erhoffen, durch Anrechnung die Attraktivität ihrer

Angebote zu steigern, haben z. B. grundständige Studiengänge an Hochschulen zuweilen wenig Interesse, noch mehr Studienbewerberinnen und Studienbewerber für ihre überfüllten Studiengänge zu gewinnen.

- Hinderlich für eine Kooperation zwischen Hochschulen und beruflicher Bildung kann auch das unterschiedliche Bildungsverständnis der beiden Bereiche sein. Während für Hochschulen die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sowie kritischen und analytischen Denkens eine zentrale Bedeutung besitzt, ist die berufliche Bildung in Deutschland aufgrund ihres gesetzlich vorgegebenen Auftrags auf die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz fokussiert.
- Auch die Sprache(n) der unterschiedlichen Bildungsbereiche unterscheidet/en sich voneinander. An Hochschulen übliche Begriffe wie „Seminar“, „Kreditpunkte“, „Diploma Supplement“ oder „Modul“ sind in den anderen Bildungsbereichen weitgehend unbekannt, umgekehrt spielen in der beruflichen Bildung verbreitete Konzepte wie „Lernfeld“ oder „Handlungskompetenz“ in Hochschulen bislang keine Rolle.
- Schwierigkeiten können sich schließlich auch aus den unterschiedlichen Gremien und Strukturen in den verschiedenen Bildungsbereichen ergeben. Während es für außerhochschulische Partner häufig schwer nachvollziehbar ist, wie und von welchen Beteiligten Entscheidungen in Hochschulen getroffen werden, ist umgekehrt auch die komplexe Struktur der beruflichen Bildung in Deutschland für Hochschulvertreterinnen und -vertreter kaum zu durchschauen.

5.3 Strategien

Die deutlichen Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen stellen eine Kooperation von hochschulischen und außerhochschulischen Bildungsverantwortlichen in der Anrechnungspraxis vor erhebliche Herausforderungen.

Eine Kommunikation ist neben den unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Strukturen besonders durch die unterschiedliche „Sprache“ der verschiedenen Bildungsbereiche erschwert. Gesprächspartner, die keinerlei Erfahrungen miteinander haben und die vielfältigen Schwierigkeiten nicht kennen (können), sprechen aneinander vorbei. Die unterschiedliche Basis, auf die Hochschule und außerhochschulische Bildung ihre Kommunikation gründen, begünstigt ein nachhaltiges Missverständnis.

Wie können die genannten Schwierigkeiten und Probleme überwunden werden? Welche erfolgreichen Lösungsansätze gibt es? Wie wurden funktionierende Kooperationen mit hoher Intensität begründet und aufrechterhalten?

Im Folgenden sollen eine Reihe von Strategien bzw. Lösungsansätzen vorgestellt werden, die sich in den Anrechnungsprojekten der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in den vergangenen Jahren als effektiv erwiesen haben:

1. Eine gemeinsame Sprache finden

Insofern bei Vertreterinnen und Vertretern der außerhochschulischen und der hochschulischen Bildung bestimmte Begriffe unterschiedlich bekannt bzw. üblich sind, sollten diese vor einer Verwendung (z. B. in Präsentationen) kurz erläutert werden. Für die Hochschulseite gilt dies insbesondere für Begriffe aus dem Zusammenhang des Bologna-Prozesses (z. B. ECTS-Kreditpunkte, Bachelor-, Master-, Akkreditierung, Modulbeschreibung, etc.) sowie inhaltliche oder didaktische Vorstellungen mit einem Bezug zur Wissenschaft (z. B. forschungsbasiertes Lernen, Theorie, Hypothese, Experiment).

In Fällen, in denen identische Begriffe in beiden Bildungsbereichen unterschiedlich besetzt sind, ist zur Vermeidung von Missverständnissen zu überlegen, ob ggf. ganz auf die Verwendung dieser Begriffe verzichtet werden kann (z. B. „Lernergebnisse“ statt „Kompetenzen“, „Lerneinheiten“ statt „Module“).

2. Den anderen verstehen lernen

Für eine erfolgreiche Kooperation zwischen einer Hochschule und außerhochschulischen Bildungsträgern ist es erforderlich, dass alle Beteiligten die Bildungsvorstellungen, didaktischen Methoden, Lehr-/Lernsettings, Formen der Lernerfolgskontrolle und Veranstaltungsformen des jeweils anderen Bildungsbereichs zumindest ansatzweise kennenlernen. Auch Expertinnen und Experten eines bestimmten Bildungsbereichs können völlig unzureichende Vorstellungen von anderen Bildungsbereichen haben.

Insbesondere Fachgutachterinnen und Fachgutachter bei Äquivalenzvergleichen sollten mit den genannten Aspekten der zu vergleichenden Bildungsbereiche vertraut sein.

3. Differenzen ausklammern

Zu Beginn der ANKOM-Initiative 2005 bestanden erhebliche Differenzen zwischen der beruflichen Bildung und den Hochschulen hinsichtlich der Bezeichnung von Fachwirtin- und Fachwirt- sowie Fachkauffrau- und Fachkaufmann-Fortbildungsabschlüssen als „Bachelor Professional“ (vgl. HRK & DIHK, 2008). Obwohl die unterschiedlichen Auffassungen zu dieser Thematik keinen unmittelbaren Bezug zur Frage der Anrechenbarkeit beruflicher Fortbildungen auf Studiengänge besaßen, behinderte diese Auseinandersetzung die konstruktive Zusammenarbeit der Vertreterinnen und Vertreter beider Bildungsbereiche.

In dieser Situation erwies es sich als hilfreich, die unterschiedlichen Auffassungen zu diesem umstrittenen Thema klar festzustellen und gleichzeitig zu vereinbaren, bei der weiteren gemeinsamen Arbeit an Anrechnungsverfahren, den Streitpunkt nicht weiter zu diskutieren.

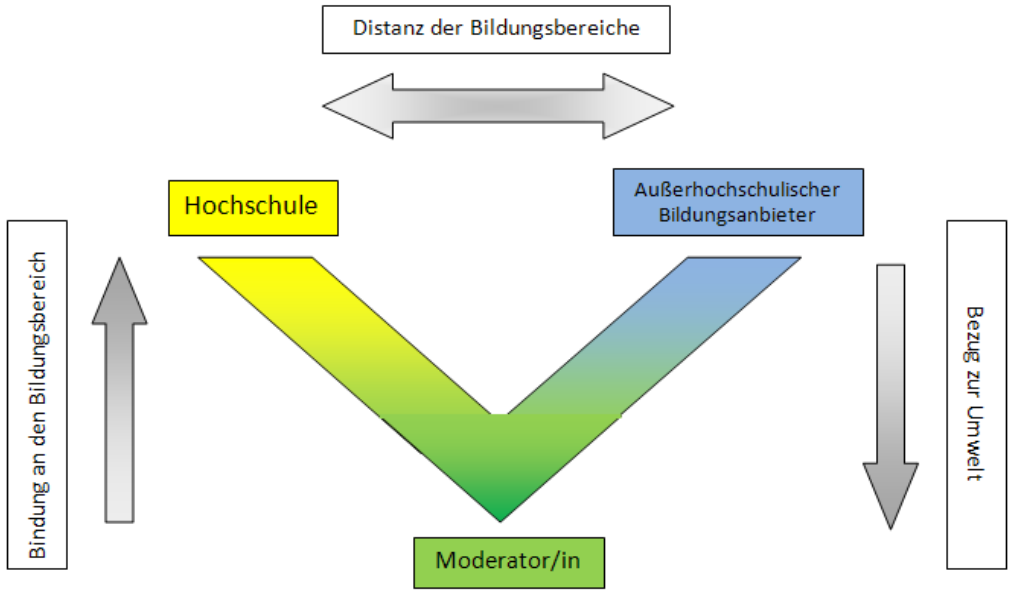
Tatsächlich stellte sich heraus, dass ein Ausklammern des umstrittenen Themas aus der Diskussion die Wiederaufnahme einer konstruktiven Kooperation ermöglichte und auf diese Art und Weise, erfolgreich von beiden Bildungsbereichen getragene Anrechnungsverfahren entwickelt werden konnten.

4. Offener Umgang mit Schwierigkeiten und Beschränkungen

Die Zuständig- und Verantwortlichkeiten in der beruflichen Bildung unterscheiden sich sehr stark von der Gremien- und Entscheidungsstruktur in Hochschulen. Für eine erfolgreiche Kooperation ist jedoch häufig ein wechselseitiges Verständnis von Prozessen und Entscheidungsstrukturen erforderlich.

Für ein gegenseitiges Verständnis der Partner einer bildungsbereichsübergreifenden Kooperation ist es daher von großer Bedeutung, dass jeder Partner versteht, welche Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten den Beteiligten des anderen Bildungsbereichs zur Verfügung stehen, aber auch, welchen Restriktionen und Vorgaben diese unterliegen. Insbesondere der Zeithorizont von (Gremien-)Entscheidungsprozessen sollte den Partnern offen dargestellt werden. Beschränkungen, die sich aufgrund gesetzlicher Rahmenbedingungen oder anderer externer Vorgaben ergeben, sollten verdeutlicht werden.

Abb. 4: Distanz der Bildungsbereiche bei Kooperationen und die Rolle einer Moderatorin oder eines Moderators



5. Anrechnungsprojekte als Moderatoren

Bereits länger bestehende, erfolgreiche Kooperationen zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Bildungseinrichtungen werden häufig auf beiden Seiten von Personen getragen, die ein ausgeprägtes Verständnis für die Zusammenhänge zwischen ihren eigenen Angeboten und anderen Bildungsbereichen haben. Diese Bildungsverantwortlichen sind im Idealfall weder durch ihre berufliche Position noch durch ihre persönliche Einstellung ausschließlich an ihren eigenen Bildungsbereich gebunden. Zudem haben sie ein Interesse an der (Bildungs-)Umwelt, also beispielsweise daran, zur Durchlässigkeit der Bildungsbereiche beizutragen. Dieses Interesse kann mehr oder weniger stark beruflich und/oder persönlich motiviert sein.

Anders stellt sich die Situation bei einer erstmaligen Kooperation eines Hochschulstudiengangs mit einem außerhochschulischen Bildungsanbieter dar (vgl. Abb. 4). Hier besteht zwischen den potentiellen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern häufig eine große Distanz, da beide Seiten aufgrund ihrer beruflichen Position und/oder der persönlichen Einstellung sehr stark an ihren Bildungsbereich gebunden sind.

Gleichzeitig ist das Verständnis für systemische Bezüge der eigenen Bildungseinrichtung zur Umwelt (insbesondere zu anderen Bildungsbereichen) zu Beginn häufig nur sehr schwach ausgeprägt. Bereichsübergreifende Zielvorstellungen z. B. zu Durchlässigkeit und lebenslangem Lernen spielen in dieser Phase für die Beteiligten nur eine sehr untergeordnete Rolle. Die Idee einer Kooperation wird meist durch Dritte (z. B. Projektförderer) an die Einrichtungen herangetragen. Die Bereitschaft zur Kooperation ergibt sich vorwiegend durch antizipierte Vorteile für die eigene Institution (Projektförderung, höhere Teilnehmerzahlen, Erfüllung von Zielvorgaben einer übergeordneten Einrichtung, etc.).

Bei den ersten Treffen der Kooperationspartner bietet jede latent problembehaftete Gesprächssituation Möglichkeiten von Missverständnissen oder einem Scheitern der Kooperation. Für solche fragilen Bildungskooperationen ist es daher überaus wichtig, eine Moderatorin oder einen Moderator zu haben, die/der beide Sprachen spricht und für die Gesprächspartner übersetzen und nicht zuletzt auch zwischen ihnen vermitteln kann. Häufig übernehmen Vertreterinnen und Vertreter von Anrechnungsprojekten oder „Offene Hochschule“-Einrichtungen diese Moderatorenfunktion.

Eine zentrale Aufgabe der Moderatorin oder des Moderators ist es, gegenseitiges Verstehen herzustellen und damit die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich Vertrauen aufbauen kann.

Insbesondere bei der Durchführung von Äquivalenzvergleichen im Zusammenhang mit Anrechnung ist Vertrauen zwischen den Kooperationspartnern von großer Bedeutung. Sollen Bildungsangebote nach Inhalt und Niveau auf Gleichwertigkeit geprüft werden, dann müssen auch alle Informationen, die für diese Äquivalenzprüfung nötig sind, dem Kooperationspartner und der Fachgutachterin und dem Fachgutachter offengelegt werden (vgl. Müskens, 2006).

6. Gemeinsame Entscheidungen treffen

Bei den Äquivalenzvergleichen nach dem Oldenburger Modell der Anrechnung entscheidet der Anbieter der außerhochschulischen Qualifikation gemeinsam mit der Hochschule über die Auswahl der Fachgutachterin oder des Fachgutachters. In anderen Kooperationsmodellen zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung wurden sogar gemeinsame Prüfungsausschüsse der beiden Bildungsbereiche eingerichtet.

Die Einrichtung gemeinsamer Entscheidungsmöglichkeiten bzw. der Institutionalisierung als Gremien kann entscheidend zur Vertrauensbildung zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen beitragen. Gemeinsame Entscheidungen unterstützen die Verantwortungsübernahme und das Verständnis gemeinsamer Ziele bei allen Beteiligten.

7. Aktive Mitwirkung der Partner

Mehr noch als gemeinsame Entscheidungen kann gemeinsames Handeln zum gegenseitigen Verständnis und zur Verantwortungsübernahme für geteilte Ziele zwischen Partnern unterschiedlicher Bildungsbereiche beitragen.

Bei Äquivalenzvergleichen haben die Partner aus hochschulischer und außerhochschulischer Bildung die gemeinsame Aufgabe, die für eine Begutachtung erforderlichen Dokumente zusammenzustellen. Bei Verzahnungen besteht die Notwendigkeit, die Curricula der beiden Bildungsbereiche so aufeinander auszurichten, dass für die Studierenden ein reibungsloser Anschluss gewährleistet ist. Bei Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen tragen sowohl der Anbieter der begutachteten Qualifikation als auch der Referenzstudiengang gemeinsam zur Gestaltung der Anrechnungsbroschüre bei.

Ein offener Umgang mit Differenzen, gegenseitiges Verständnis, gemeinsames Entscheiden und Handeln sowie die Unterstützung durch Moderatorinnen und Moderatoren erwiesen sich in den bisherigen Modellprojekten als wesentliche Faktoren für eine erfolgreiche Implementierung von Verfahren zur Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge.

Literatur

Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: D. Lemmermöhle (Hrsg.), Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen: Wallstein, S. 93-116.

Dollhausen, K. (2008). Stellungnahme des DIE zum Modellvorhaben „Offene Hochschule Niedersachsen“ (OHN) – Fokus Erwachsenenbildung. Vortrag vom 26.10.2012 auf dem Evaluationsworkshop des Modellvorhabens in Hannover.

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

Hanft, A. & Müskens, W. (2012). Qualitätsgesicherte Anrechnung durch bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen? In: K. Büchter, P. Dehnbostel & G. Hanf (Hrsg.), Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 246-262.

HRK & DIHK (2008). Für Mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Müskens, W. (2006). Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. Hochschule & Weiterbildung, 1, S. 23-30.

Müskens, W. (2007). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – erste Ergebnisse des Modellprojektes „Qualifikationsverbund Nord-West“. In: H. Hortsch

(Hrsg.), Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen, Dresdener Beiträge zur Berufspädagogik, 24, S. 37-49.

Müskens, W. (2012). Die Bedeutung von Netzwerken im Rahmen von Anrechnung und Durchlässigkeit. In: S. Globisch, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer (Hrsg.), Bildung für Innovationen – Innovationen in der Bildung: Die Rolle durchlässiger Bildungsangebote in Clusterstrukturen. Münster: Waxmann, S. 49-59.

Müskens, W., Gierke, W. & Hanft, A. (2008). Nicht gleichartig und doch gleichwertig? Kompensation und Niveaubestimmung im Oldenburger Modell der Anrechnung. In: I. Stamm-Riemer, C. Loroff, K.-H. Minks, W. Freitag (Hrsg.), Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen – Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher hochschulischer Bildung. Hannover: HIS, S. 91-102.

Müskens, W. & Tutschner, R. (2011). Äquivalenzvergleiche zur Überprüfung der Anrechenbarkeit beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge – ein Beispiel aus dem Bereich Konstruktion/Maschinenbau. bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, S. 1-16. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws28/mueskens_tutschner_ws28-ht2011.pdf [04.02.2015].

6. Qualitätssicherung in Anrechnungsanalyseverfahren und Anrechnungsprozessen[15]

Mario S. Seger und Christina Waldeyer

Die Überwindung von Unsicherheit und die Etablierung qualitätsgesicherter Entscheidungen im Kontext von Anrechnung und Anerkennung sind nur durch eine transparente und nachvollziehbare Gestaltung der notwendigen Analyseverfahren und Verwaltungsprozesse zu realisieren. Im Hinblick auf adäquate Ordnungen und Leitlinien möchten die folgenden Vorschläge für entsprechende Qualitätssicherungsstandards und Verfahrensprinzipien den hier notwendigen Entwicklungsprozessen in den verantwortlichen Gremien als Diskussionsgrundlage dienen.

Optimierte Lifelong-Learning-Strukturen im Kontext von (Weiter-)Bildungsprogrammen auf akademischem Niveau gewinnen gesellschafts-, wirtschafts- sowie arbeitsmarktpolitisch zunehmend an Relevanz. Demgemäß sind sie auch qua Gesetz und Akkreditierung gefordert. Aber keine der regulativen Institutionen erläutert, wie das hinsichtlich der praktischen Umsetzung von Anrechnungs- und Anerkennungsanalysen[16] sowie von Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozessen vonstattengehen könnte – noch nicht!

Diese Situation wirft in den Bildungs- bzw. Prüfungseinrichtungen mit Sicherheit die ein oder andere Unsicherheit und vielerlei Fragen auf. Vor allem aber resultiert aus dieser Situation gegenwärtig noch etwas ganz Wesentliches: Gestaltungsspielraum!

Und diesen Gestaltungsspielraum gilt es, vor dem Hintergrund der geschilderten Situation zu nutzen. Zumindest dann, wenn man als qualitätsverantwortlich Handelnder einer Hochschule nicht noch einmal, ähnlich wie seinerzeit in den Anfängen des Bologna-Prozesses, hinsichtlich der strukturellen Grundlagen vor vollendete Tatsachen gestellt werden möchte.

In diesem Sinne versteht sich der Entwicklungsstand der hier formulierten Standards der Qualitätssicherung und Verfahrensprinzipien für transparente und nachvollziehbare Anrechnungsanalyseverfahren und Anrechnungsprozesse grundsätzlich als nicht abschließend. Vielmehr sollen sie in Bezug auf Anrechnungsregularien (Anrechnungsordnungen/Anrechnungsleitfäden) und Anrechnungsentscheidungen Diskussionsgrundlage bzw. Ausgangspunkt von Entwicklungsprozessen sein, auf deren Basis die noch bestehenden Gestaltungsspielräume je nach situativen Erfordernissen nutzbar gemacht werden können. Welcher Gestalt auch immer Qualitätssicherungsstandards (QS-Standards) und Verfahrensprinzipien sein werden, letzten Endes zählt im Interesse aller Beteiligten (Anrechnungsinteressierte, Anrechnungsbewerberinnen und -bewerber, bewertende berufliche und hochschulische Expertinnen und Experten, Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter sowie Prüfungsaus-

[15] Der Beitrag ist eine Zusammenstellung von Auszügen aus dem Buch „Qualitätssicherung in Anrechnung und Anerkennung“, welches im Dezember 2014 im Shaker-Verlag erschienen ist. Siehe Seger, M. S. & Waldeyer, C. (2014).

[16] Anrechnung bezieht sich auf den Kontext der außerhochschulischen Lernergebnisse. Anerkennung bezieht sich auf den Kontext der innerhalb des Hochschulsystems erworbenen Lernergebnisse. In der praktischen Umsetzung von Anrechnung und Anerkennung sind an Hochschulen identische Prozesse zu implementieren.

schüsse) nur die Qualität, die Transparenz, die Verlässlichkeit und die Nachvollziehbarkeit von Anrechnungsentscheidungen.

6.1 Die rechtliche Ausgangslage

Anrechnung und Anerkennung ist seitens Europa, Deutschland und auch der Bundesländer durch mehrere verschiedene juristische Regelwerke determiniert, die aufeinander aufbauen bzw. ineinander greifen. Die Regularien, die Analyseverfahren und die Verwaltungsprozesse für Anrechnung und Anerkennung haben von daher formal betrachtet maßgeblich nicht weniger als

- die Lissabon-Konvention (Bundestag, 2007),
- die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (KMK, 2002, 2008),
- die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2010, 2011),
- die Akkreditierungsrichtlinien des deutschen Akkreditierungsrats (Akkreditierungsrat, 2013a, 2013b),
- die jeweiligen Landeshochschulgesetze wie auch
- die jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen der jeweiligen Hochschulen

verbindlich zu berücksichtigen. Auf den ersten Blick erscheint die formaljuristische Situation recht komplex. Auf den zweiten Blick relativiert sich dieser Sachverhalt jedoch sehr wesentlich durch die faktische Realität, die da heute bedeutet, dass der Schlüssel zu flächendeckenden Standards der Qualitätssicherung – im Übrigen nicht nur bezüglich der Anrechnung/Anerkennung beruflicher und hochschulischer Vorqualifikationen – letztlich und einzig die Akkreditierung bzw. die hier gültigen Richtlinien sind. Und auf Verlangen des Akkreditierungsrates offenbart die Akkreditierungspraxis,

„dass in Akkreditierungsverfahren die Akkreditierungsanforderungen, d. h. die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrates, umgesetzt werden – unabhängig davon, ob Landeshochschulgesetze (LHGs) etwas anderes regeln. Die Differenzen zwischen Akkreditierungsanforderungen und den LHGs können vom Akkreditierungsrat auf Antrag der Länder in die Länderspezifischen Strukturvorgaben aufgenommen werden, die dann als Akkreditierungsanforderungen gelten“ (Brankica Assenmacher M. A., Leiterin FIBAA Consult am 03.06.2014).

„Im Falle der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen bestehen keine Länderspezifischen Vorgaben. Für die Akkreditierung gelten derzeit (zum 01.01.2015 könnte es Abweichungen geben) folgende Regelungen:

- Hochschulen haben keine Wahl, ob sie die Anrechnung anbieten oder nicht. Sie müssen die Möglichkeit zur Anrechnung allen Studierenden bieten und Verfahren und Kriterien der Anrechnung in der Prüfungsordnung regeln.

- Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen können auf maximal 50 % des Studiums angerechnet werden, wenn sie nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind. Die Begrenzung auf 50 % gilt auch bei den Einstufungsprüfungen.
- Zudem darf die Anrechnung auch nicht insoweit eingeschränkt werden, als dass beispielsweise nur formal erworbene Kompetenzen angerechnet werden (z. B. aus Berufsausbildung). Für Bewerber oder Studierende muss die Möglichkeit bestehen, auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen zur Anrechnung beantragen zu können." (ebd.; vgl. auch Akkreditierungsrat, 2013c)

Hinsichtlich der Anrechnung/Anerkennung von Vorqualifikationen bedeutet das letztlich: Maßgeblich, und zwar deutschlandweit uneingeschränkt, sind die Lissabon-Konvention (Bundestag, 2007), die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge" der Kultusministerkonferenz (KMK, 2010), die daraus resultierenden Auslegungshinweise (KMK, 2011) der Kultusministerkonferenz und die Handreichungen des Akkreditierungsrates (Akkreditierungsrat, 2013b).

Zum offensichtlich sich abzeichnenden Reformstau im Hinblick auf die Anrechnung/Anerkennung beruflicher und hochschulischer Vorqualifikationen im deutschen Hochschulrahmengesetz, wie auch nach wie vor in der überwiegenden Anzahl der deutschen Landeshochschulgesetze, ist an dieser Stelle nichts mehr hinzuzufügen.

6.2 Anrechnung: Qualitätssicherung und Verfahrensprinzipien. Standards für normenkonforme, transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse

Standards der Qualitätssicherung (QS) und Verfahrensprinzipien für normenkonforme, transparente und nachvollziehbare Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren und ebensolche Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse können auf verschiedenen Ebenen und in verschiedener Tiefe definiert werden. Hinsichtlich der Ebenen stehen verfahrensübergreifende und verfahrensspezifische Standards und Prinzipien zur Diskussion. Verfahrensübergreifend sind selbstredend solche Standards und Prinzipien, die für individuelle und pauschale Anrechnungsanalyseverfahren in gleichem Maße gelten. Verfahrensspezifische Standards und Prinzipien machen nur in Bezug auf den jeweiligen Verfahrenstypus einen Sinn.

Nachfolgend wird im ersten Schritt ein Vorschlag für verfahrensübergreifende QS-Standards und Prinzipien formuliert. Dem folgt dann die Ausarbeitung der Standards und Prinzipien hinsichtlich individueller sowie dann auch im Hinblick auf pauschale Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren. Grundsätzlich orientieren sich die verfahrensübergreifenden wie auch verfahrensspezifischen QS-Standards und Handhabungsprinzipien an der bereits skizzierten aktuellen Rechts- bzw. faktischen Akkreditierungslage (Seger & Waldeyer, 2014). Neben der prinzipiellen Freiheit in der Entscheidung für oder gegen einen Qualitätssicherungsstandard bzw. ein Verfahrensprinzip gibt es innerhalb der Standards und Prinzipien durchaus Variationsmöglichkeiten. Diese sind im Folgenden durch **<** in dieser Form abgehobene

Textpassagen **>** kenntlich gemacht und durch die verantwortlichen Stellen genauer zu definieren.

6.2.1 Verfahrensübergreifende QS-Standards und Prinzipien

Unabhängig des Verfahrens, d. h. unabhängig der Tatsache, ob eine Hochschule individuelle oder pauschale oder auch kombinierte Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren realisiert, können hinsichtlich der Bewerbungs-, Analyse-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse einerseits grundlegende verfahrens- und organisationstechnische Anforderungen – QS-Standards – und andererseits ebenso grundlegende Regeln – Verfahrensprinzipien – identifiziert werden.

Verfahrensübergreifende QS-Standards

A. Die Anrechnung/Anerkennung bzw. die Nicht-Anrechnung/Nicht-Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen ist originäre akademische Aufgabe in Verantwortung der jeweils zuständigen Prüfungsausschüsse. Sie tragen dafür Sorge, dass Verantwortlichkeiten festgelegt, angemessene Anrechnungsverfahren[17] entwickelt und adäquat durchgeführt werden.
B. Die Hochschule verfügt über dokumentierte Anrechnungs- und Anerkennungsregeln, entweder im Sinne einer eigenständigen Allgemeinen Anrechnungsordnung oder in Form eines entsprechenden Leitfadens als Anhang zur Allgemeinen Studienordnung. In diesen sind die
   - Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren,
   - die Kriterien und Regeln für die Anrechnung und Anerkennung,
   - die formalen Anforderungen an die Anrechnungs- und Anerkennungsbewerber,
   - die Aufgaben der bewertenden Professorinnen und Professoren bzw. verantwortlichen Prüfungsausschüsse und
   - die Verwaltungsprozesse

   transparent und nachvollziehbar dargestellt.
C. Anrechnende/Anerkennende Fachbereiche können zusätzlich über eigene Anrechnungs- und Anerkennungsordnungen verfügen, welche die fachspezifischen inhaltlichen und formalen Anforderungen an die Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren sowie die Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse beinhalten. Im Weiteren verhalten sich die fachspezifischen Anrechnungsordnungen komplementär zu der Allgemeinen Anrechnungs- und Anerkennungsordnung der Hochschule bzw. zum Leitfaden der Hochschule für Anrechnung und Anerkennung.
D. Zur Beschleunigung qualitativ hochwertiger und zuverlässiger Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren sowie der Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungs-

[17] Anrechnungsverfahren ist die verkürzte Version von Anrechnungsanalyseverfahren. Die verwaltungsmäßige Abwicklung einer positiv oder negativ verlaufenden Anrechnungsbewerbung wird als Anrechnungsprozess beschrieben. Dieser Sachverhalt gilt analog im Kontext der Anerkennung.

prozesse sieht die anrechnende Hochschule die unabdingbare Notwendigkeit gut ausgearbeiteter Dokumentationen von Studienangeboten und Lernleistungsbeschreibungen vor. In diesem Sinne stellt die Hochschule bzw. die Fachbereiche allen Beteiligten geeignete und aktuelle sowie verständliche Mustermaterialien zur geeigneten Darstellung von Studienangeboten und Studienergebnissen (Studien-/Prüfungsordnung, Studienbriefe, lernergebnisorientierte Modulbeschreibungen, Diploma Supplement) zur Verfügung. Neben der Notwendigkeit nach innen sieht sich die Hochschule hierzu auch vor dem Hintergrund der Anrechenbarkeit/Anerkennung hiesig erworbener Lernergebnisse an anderen Bildungseinrichtungen verpflichtet.

E. Die angewendeten Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren sowie die Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse sind transparent, einheitlich und zuverlässig zu gestalten.
F. Die Hochschule verfügt auf allgemeiner wie auf Fachbereichsebene über geeignete und konstruktive Anrechnungs- und Anerkennungsberatungsstrukturen für Anrechnungs- und Anerkennungsbewerber sowie Hochschulpersonal. Neben allgemeinen formalen Fragestellungen wird die Anrechnungs-/Anerkennungsberatung auch hinsichtlich fachlicher Fragen kompetenter Ansprechpartner sein.
G. Über die Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen soll, unabhängig davon wo sie erworben wurden, allein auf der Grundlage der bereits erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Sozial- und Selbstkompetenz der Anrechnungskandidaten entschieden werden.
H. Studienleistungen können durch Anrechnung/Anerkennung vorgängig erworbener Qualifikationen ersetzt werden, wenn die eingebrachten Lernergebnisse auf gleichem Niveau verortet werden können und sie bzgl. der inhaltlichen Überdeckung in vertretbarem Maße den Studienleistungen entsprechen. Ggf. vorhandene Äquivalenzen nach Niveau und Inhalt zwischen anderweitig erworbenen Lernergebnissen und Studienmodulen werden mit geeigneten Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren festgestellt. Grundlage der Niveaubewertung ist entweder der DQR oder der EQR. Grundlage der inhaltlichen Bewertung ist die Expertise der fachlich versierten Anrechnungs- bzw. Anerkennungsanalyseexperten.

Verfahrensübergreifende Prinzipien

A. Für die Zulassung von Anrechnungs- und Anerkennungsanträgen ist es irrelevant, ob anderweitig erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Sozial- und Selbstkompetenz hochschulischer oder außerhochschulischer Herkunft sind.
B. Für die Zulassung von Anrechnungs- und Anerkennungsanträgen ist es irrelevant, ob anderweitig erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Sozial- und Selbstkompetenz formeller, informeller oder non-formaler Art sind.
C. Bei der Anrechnung und Anerkennung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist der zeitliche Umfang des vorgängigen Lernprozesses von keiner Relevanz.

D. Bei der Anrechnung und Anerkennung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist der curriculare Inhalt allein nicht entscheidend. Es kommt auf die von den Anrechnungsbewerbern erworbenen Kompetenzen an. Letztlich ist das bereits erworbene mit dem geforderten Kompetenzprofil abzugleichen.
E. Curriculare Inhalte können eine Rolle spielen, sie müssen es aber nicht.
F. Angerechnet werden kann immer nur auf ganze Lerneinheiten, d. h. solche Lerneinheiten, die durch eine Prüfungsleistung abgeschlossen werden.
G. Module können demgemäß nur dann in Teilen angerechnet werden, wenn sie aus mehreren Lerneinheiten mit jeweils eigenen Teilprüfungen bestehen.
H. Für die Untersuchung einer ggf. vorhandenen Niveauäquivalenz ist eine differenzierte Niveaubewertung entsprechend dem Kategorienschema des EQR oder DQR der bereits erworbenen Lernergebnisse und der Studienmodule durchzuführen.
I. Niveauäquivalenz liegt dann vor, wenn die Mediane der jeweils differenzierten Niveaubewertungen der schon erworbenen Lernergebnisse und der Zielmodule identisch sind.
J. Eine Anrechnung/Anerkennung kann nur erfolgen, wenn Niveauäquivalenz vorliegt und die inhaltlichen Überdeckung zwischen den bereits erworbenen Lernergebnissen und den im Fokus stehenden Studienleistungen zu mindestens **<** … % **>** gegeben ist.
K. Die Obergrenze für den maximalen Anrechnungsumfang außerhochschulisch erworbener Lernergebnisse auf einen Studiengang liegt entsprechend der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK, 2010) bei maximal 50 %. Eine Obergrenze für den maximalen Anerkennungsumfang hochschulisch erworbener Lernergebnisse auf einen Studiengang ist weder vorgesehen noch definiert.
L. Kommt es zur Anrechnung werden der Kandidatin oder dem Kandidaten die ECTS-Credits des Zielmoduls gutgeschrieben. D. h. eine unterschiedliche Anzahl von ECTS-Punkten zwischen Herkunfts- und Zielmodul ist irrelevant.
M. Die Benotung des nach erfolgreicher Äquivalenzprüfung ersetzten bzw. angerechneten Moduls ergibt sich je nach Fall:
   - Fall a) Schließt die Äquivalenzprüfung für ein Studienmodul eine persönlich zu erbringende Prüfungsleistung mit ein, so kann die dafür festgesetzte Note bei der Ermittlung der Gesamtnote berücksichtigt werden.
   - Fall b) Wird eine vorgängige Prüfungsleistung bei gleichem Notensystem „1 zu 1“ auf ein Studienmodul angerechnet, so kann die Note dafür übernommen und bei der Ermittlung der Gesamtnote berücksichtigt werden.
   - Fall c) Wird eine vorgängige Prüfungsleistung bei nicht gleichen Notensystemen „1 zu 1“ auf ein Studienmodul angerechnet, so kann auf der Basis einer Umrechnungsregelung die gleichwertige Hochschulnote bestimmt und übernommen sowie bei der Ermittlung der Gesamtnote berücksichtigt werden.
   - Fall d) Kann für eine vorgängige „1 zu 1“ auf ein Studienmodul anzurechnende
   - e u. f) Prüfungsleistung keine vergleichbare Note bestimmt werden...

Setzt sich das vorgängig erworbene Studienmoduläquivalent aus mehreren verschiedenen Prüfungsleistungen zusammen...
Ist das vorgängig erworbene Studienäquivalent nicht benotet...
wird, sofern die Studien- und Prüfungsordnung des jeweiligen Studienfachs keine andere Regelung vorsieht, keine Note festgelegt und die Durchschnittsnote für die gesamte Studienleistung auf Basis der ansonsten eingetragenen Noten ermittelt.[18]

N. Positiv ausgefallene Anrechnungs- und Anerkennungsergebnisse werden ebenso wie die Ablehnung von Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungen durch die Hochschule schriftlich begründet.

6.2.2 QS-Standards und Verfahrensprinzipien in individuellen Anrechnungsverfahren

Charakteristisch für ein individuelles Anrechnungsverfahren ist, dass sich eine Person aufgrund ihres individuellen persönlichen Werdegangs immer auf die Anrechnung oder Anerkennung einer Prüfungseinheit, in der Regel eines Moduls, des Zielstudiengangs bewirbt. Im individuellen Anrechnungsverfahren steht die Bewerberin bzw. der Bewerber vor der Aufgabe, die Beherrschung der einzelnen Lernergebnisse des Zielmoduls in einem Umfang nachzuweisen, der eine Anrechnung/Anerkennung rechtfertigt. Die verantwortlich bewertende Stelle hat die Aufgabe, dies unter Maßgabe der formalen und inhaltlichen Qualitätssicherungsanforderungen zu prüfen. Hierzu sind der Bewerberin bzw. dem Bewerber Möglichkeiten zu eröffnen, hinsichtlich der einzelnen Lernergebnisse eines Studienmoduls, seine bereits erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen darzustellen. Ebenso sollte er kenntlich machen können, in welchen Bildungsphasen er welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben hat. Von Vorteil ist die Möglichkeit, die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen formal nachweisen zu können.

Spezifische QS-Standards in individuellen Anrechnungsverfahren

A. Die Organisation der Gleichwertigkeitsprüfung einer individuellen Anrechnungs-/Anerkennungsbewerbung obliegt immer der Verantwortung **<** des jeweiligen Modulverantwortlichen und dem Prüfungsausschussvorsitzenden **>**.
B. Der Prüfungsausschuss ist immer über das Ergebnis einer Gleichwertigkeitsprüfung zu unterrichten. Mit dem Ziel der Annahme oder Ablehnung prüft der Prüfungsausschuss das Ergebnis der Gleichwertigkeitsprüfung.
C. Anrechnungs- und Anerkennungsanträge sind ausschließlich in schriftlicher Form **<** postalisch und/oder digital[19] **>** an den zuständigen **<** Modulverantwortlichen/Prüfungsausschuss **>** zu stellen.

[18] Angerechnete oder anerkannte unbenotete Module werden als bestanden bewertet und fließen nicht in die Durchschnittsnote ein.

D. Die eingereichten Daten werden entsprechend der geltenden datenschutzrechtlichen Bestimmungen vor unberechtigtem Zugriff Dritter geschützt.

E. Anrechnungs-/Anerkennungsanträge bzw. die dort in Bezug auf hochschulische Lernergebnisse dokumentierten vorgängig erworbenen Lernergebnisse **<** sind immer/sind wenn möglich **>** mit einem formalen Nachweis/Zertifikat zu belegen.

F. Eine Anrechnungs-/Anerkennungsbewerbung kann aufgrund von Formfehlern bzw. aus formalen Gründen abgelehnt werden. Argumente hierfür können beispielsweise sein:
   a) Nicht fristgerechte Einreichung von Anrechnungs- bzw. Anerkennungsanträgen, falls die Anrechnungs- und Anerkennungsordnung bzw. ein entsprechender Anrechnungs- und Anerkennungsleitfaden bestimmte Bewerbungsfristen definiert.
   b) Unvollständige bzw. nicht den formalen Anforderungen entsprechende Bewerbung, falls die Anrechnungs- und Anerkennungsordnung bzw. ein entsprechender Anrechnungs- und Anerkennungsleitfaden bestimmte Anforderungen an die formale Ausgestaltung definiert.
   c) Die eingereichten Unterlagen liegen nicht in deutscher oder englischer Sprache vor.
   d) …

G. Eine Anrechnungs-/Anerkennungsbewerbung kann aus inhaltlichen Gründen abgelehnt werden. Argumente hierfür können beispielsweise sein:
   a) Dokumentierte differenzierte Niveaubewertungen der beruflichen Prozesse[20], die als Anrechnungs- bzw. Anerkennungsbegründung eingebracht wurden, belegen, dass zwischen den fokussierten hochschulischen Modulen und den eingebrachten beruflichen Prozessen keine Niveau-Äquivalenz vorhanden ist.
   b) Mangels formeller Nachweise kann der Erwerb von anrechnungs- bzw. anerkennungsfähigen Lernergebnissen inhaltlich nicht nachvollzogen werden.
   c) In das Verfahren eingebrachte Lernergebnisse sind überholt und entsprechen unzweifelhaft nicht mehr dem aktuellen Entwicklungsstand.[21]
   d) …

H. Im Falle einer positiven Anrechnungs-/Anerkennungsentscheidung sind die Originale der Nachweise/Zertifikate der verantwortlich bearbeitenden Stelle nach Aufforderung vorzulegen.

I. Im Falle einer negativen Anrechnungs-/Anerkennungsentscheidung muss die Hochschule den Anrechnungs-/Anerkennungsbewerbern in schriftlicher Form nachweisen und begrün-

---

[19] Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren, wie auch Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse können digital über das im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Darmstädter Teilprojekt von Open C³S entwickelte webbasierte AnrechnungsManagementSystem professionell und ganzheitlich be- bzw. erarbeitet werden. Die gegenwärtig zu testende Betaversion ist unter „http://l3-ams-beta.4morgen.de“ einsehbar. Weitere Informationen sind bei Dr. Mario S. Seger – seger@ifs.tu-darmstadt.de – erhältlich.

[20] Im Kontext der Anrechnung werden prüfungsereignisorientiert hochschulische und außerhochschulische Lerneinheiten bzw. hochschulische Module und berufliche Prozesse gegenübergestellt und analysiert.

[21] Es handelt sich hierbei um einen Spezialfall, bei dem bei einer erneuten Überprüfung bislang angerechnete außerhochschulische Lernergebnisse nicht mehr angerechnet werden können, da sich ein Fachgebiet ggf. weiterentwickelt hat. Dieser Sachverhalt ist klar von dem Fall zu unterscheiden, bei dem die Lernergebnisse von vornherein nicht für eine Anrechnung geeignet sind, d. h. nicht passen.

den, dass die anderweitig erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen nicht für die Anrechnung/Anerkennung auf das Zielmodul ausreichen.

Spezifische Verfahrensprinzipien in individuellen Anrechnungsverfahren

A. Der Eingang einer Anrechnungs-/Anerkennungsbewerbung wird seitens der annehmenden Stelle innerhalb von **<** … Arbeitstagen **>** schriftlich bestätigt.
B. Die Bewertung einer Anrechnungs-/Anerkennungsbewerbung und die Benachrichtigung der Bewerberin oder des Bewerbers über das Anrechnungs-/Anerkennungsergebnis erfolgt, sofern keine Nach- oder Zusatzarbeiten erforderlich sind, in aller Regel binnen **<** … Wochen **>**.
C. Kommt die verantwortlich bearbeitende Stelle aus formalen oder inhaltlichen Gründen zu dem Schluss, dass die Anrechnungs-/Anerkennungsbewerbung der Nachbesserung bedarf bzw. in Bezug auf eine positive oder negative Anrechnungs-/Anerkennungsentscheidung ausschlaggebende Fragen aufwirft bzw. Fragestellungen offen lässt, hat sie die Möglichkeit zu folgenden Optionen:
   a) Rückgabe der Anrechnungs-/Anerkennungsbewerbung mit der Auflage zur Nachbesserung in den Punkten xy und Wiedereinreichung
   b) Aufforderung zur Abgabe einer Hausarbeit zu vereinbartem Thema
   c) Aufforderung zur Abgabe einer Hausarbeit mit anschließender Präsentation und Fachgespräch
   d) Präsentation und Fachgespräch zu einem vereinbarten Thema
   e) Fachgespräch zu den im Anrechnungs-/Anerkennungsantrag vorgebrachten Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Selbst- und Sozialkompetenz
   f) Teilnahme an der Modulprüfung
   g) Teilnahme an einem Anrechnungs-/Anerkennungstest
   h) …

Im Sinne der Kundenorientierung ist bei der Wahl der Auflage(n) immer die Notwendigkeit im Hinblick auf die verlässliche Zielerreichung – der Nachweis eines ggf. vorhandenen wesentlichen Unterschieds im Hinblick auf den Studienerfolg bzw. der Nachweis eines nicht vorhandenen wesentlichen Unterschieds im Hinblick auf den Studienerfolg – maßgeblich.

D. Es gilt: „In dubio pro reo."

   Dies setzt grundsätzlich und unabdinglich aber auf Seiten der Anrechnungs-/Anerkennungsbewerber ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit voraus. Das gilt einerseits für die angemessene Selbstdarstellung/Präsentation der eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im individuellen Anrechnungs-/Anerkennungsbewerbungsprozess. Das gilt anderseits für den verantwortungsvollen Umgang mit dem Anrechnungs-/Anerkennungsergebnis, welches nicht mehr und nicht weniger als die Reflexion des selbstbegründeten Anrechnungs-/Anerkennungswunsches in Bezug auf das Fernziel – Studienerfolg – darstellt.

6.2.3 QS-Standards und Verfahrensprinzipien in pauschalen Anrechnungsverfahren

Im Gegensatz zu individuellen Anrechnungsverfahren ist ein pauschales Anrechnungsverfahren nicht der Äquivalenzvergleich zwischen einem hochschulischen Bildungsangebot und einem Menschen mit seiner individuell ausgestalteten Bildungskarriere, sondern ein Äquivalenzvergleich zwischen zwei Bildungsprofilen bzw. zwischen zwei Curricula. Beispielsweise zwischen zwei hochschulischen Modulen oder auch zwischen einem bzw. mehreren beruflichen Aus- oder Weiterbildungsprozessen und einem hochschulischen Modul.

Spezifische QS-Standards in pauschalen Anrechnungsverfahren

Pauschale Anrechnungsanalyseinstrumente sind soweit bekannt expertengestützt (Seger & Waldeyer, 2014; Müskens, Wittig, Tutschner & Eilers-Schoof, 2013). Die Durchführung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens zur Ermittlung von anrechnungsfähigen Lernergebnissen zwischen hochschulischen Zielmodulen und anderweitig erworbenen Lernergebnissen stellt deshalb, ganz abgesehen von dem methodisch zu definierenden und dadurch transparenten und nachvollziehbaren pauschalen Analyseinstrument, vor allem besondere Anforderungen an die Fachexperten. Der Anspruch einer qualitätsgesicherten sowie von beruflichen und hochschulischen Bildungspartnern akzeptierten Äquivalenzprüfung erfordert deshalb die Erfüllung einiger wichtiger Voraussetzungen und die Akzeptanz zentraler Organisationsprinzipien durch die Expertin bzw. den Experten. Zusammenfassend lassen sich die fachlichen und methodischen Voraussetzungen, die eine Expertin oder ein Experte als anwendungskontexterfahrene Vertrauensperson der beteiligten Bildungsinstitutionen erfüllen muss, als Standards der Qualitätssicherung wie folgt darstellen:

A. Die Experten müssen – ggfs. auf Basis eines Einführungsworkshops – diverse Systeme, Konzepte, Instrumente, Materialien und Prinzipien hinreichend kennen, akzeptieren, verstehen und anwenden können. Dazu gehören…
   - das European Credit Transfer System (Europäische Gemeinschaften, 2009),
   - der European Qualifications Framework (Europäische Gemeinschaften, 2008),
   - der Deutsche Qualifikationsrahmen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011),
   - das Prinzip der KSC-Typologie (knowledge, skills, competences) (Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow, 2006) bzw. des Lernergebniskonzepts und der Lernergebnisorientierung, wobei Lernergebnisse Wissen bzw. Kenntnisse, Fertigkeiten als auch Selbst- und Sozialkompetenz sein können,
   - die Systematik und Organisationsstruktur von konsekutiven und nicht-konsekutiven Studiengängen, von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen, von Vollzeit- und Teilzeit- bzw. berufsbegleitenden Studiengängen inkl. deren Prüfungsstrukturen,
   - die Systematik des Lernergebniserwerbs und die Nachweis- bzw. Prüfungsstrukturen der jeweils in den beruflichen Aus- und Weiterbildungsbereichen zu betrachtenden Bildungsprofile,

- die Beschreibungshilfen der Lernergebnisse der im Vergleich stehenden Bildungsprofile (Modulhandbücher, Studienbriefe, Studienordnungen, Rahmenlehrpläne, Referenzprofile, Prüfungsordnungen etc.),
- das pauschale Anrechnungsverfahren inkl. seiner gesamten instrumentellen Elemente,
- das Prinzip der lernergebnisorientierten Vergleichbarkeit von beruflich und hochschulisch erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen bzw. das Prinzip der lernergebnisorientierten Vergleichbarkeit von primär arbeitsprozessorientiert und informell erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen mit eher formell erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – wenn der Vergleich anwendungskontextbezogen, hier repräsentiert durch die/den entsprechend qualifizierte/n Expertin bzw. Experten, erfolgt (vgl. auch Seger, Beuthel & Schmiede, 2009, S. 35 ff.).

B. Expertinnen und Experten verfügen über inhaltliche (theoretische) Kenntnisse sowie (praktische) Fertigkeiten und Kompetenzen hinsichtlich der im Vergleichsverfahren stehenden beruflichen und hochschulischen Bildungsprofile inkl. ggf. verordnungsmäßig vorgeschriebener Vorqualifikationen.
C. Expertinnen und Experten verfügen über hinreichende Kenntnis der gemeinsamen Anwendungskontexte der Bildungsprofile in der beruflichen Praxis.
D. **<** Expertinnen und Experten haben einen Abschluss in einem Studienfach (Haupt- oder Nebenfach) mit engem Bezug zu dem in der Äquivalenzprüfung herangezogenen hochschulischen Profil. **>**
E. **<** Eine Expertin oder ein Experte ist qua Ausbildung, Lehre und/oder beruflicher Praxis Teil des Handlungsfelds dem die Bildungsprofile des anstehenden pauschalen Anrechnungsverfahrens zugehören. Hier ist aktuell eine mindestens dreijährige Berufspraxis in leitender Position, in relevanten Anwendungskontexten, oder aber in Bereichen der Personalentwicklung, die in engen Bezügen zu den fachlichen Anwendungskontexten der im Verfahren betrachteten Bildungsprofile stehen, vorzuweisen. **>**
F. Die Expertinnen und Experten sollen auf der Basis des Lernergebniskonzepts und ihrer Anwendungskontexterfahrung in der Lage sein, eher outcomeorientierte (Fertigkeiten + Kompetenzen) Profilbeschreibungen mit eher input-orientierten (Wissen) Profilbeschreibungen zu vergleichen.
G. Die Expertinnen und Experten sollen auf der Grundlage ihrer Anwendungskontexterfahrung im Rahmen der vergleichenden Analyseverfahren profilprägende und mit Blick auf zukünftig angestrebte Qualifizierungswege erfolgsrelevante Deltas zwischen den zu betrachtenden beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen identifizieren und beschreiben können.
H. Zentrale Motive der Mitarbeit als Expertin oder Experte liegen in der Förderung bildungssystemübergreifender Strukturen für lebensbegleitendes Lernen bei gleichzeitiger Verpflichtung die Qualitätssicherungs- und Hoheitsansprüche der über die Bildungsprofile involvierten Bildungssysteme zu berücksichtigen und zu wahren.

I. Die verantwortliche Organisationseinheit schult im Auftrag der Prüfungsausschüsse die Expertinnen und Experten in der Methode des pauschalen Anrechnungsverfahrens.
J. Die Fachexpertinnen und Fachexperten müssen das ausdrückliche Vertrauen der beteiligten Bildungsinstitutionen und der in den jeweiligen Äquivalenzprüfungs-, Anerkennungs- und Anrechnungsprozess involvierten Organe genießen.

Spezifische Verfahrensprinzipien in pauschalen Anrechnungsverfahren

A. Zentrale Organisationsprinzipien der Zusammenarbeit der Fachexpertinnen und Fachexperten

   Die zentralen Organisationsprinzipien beziehen sich auf die Berufung, Schulung und Begleitung der Expertinnen und Experten sowie auf die Besetzungsstärke und die Entscheidungsfindungsregeln.

   - Eine Expertin oder ein Experte agiert als institutionell unabhängige Person. Die Expertinnen und Experten selbst sind neben der Berücksichtigung der verfahrenstechnischen Analyseregeln im Weiteren in der Ausübung ihrer Tätigkeit unabhängig.
   - Die Fachexpertinnen und Fachexperten werden vom Prüfungsausschuss **<** auf der Grundlage der Auswertung eines Personalbogens für jeweils ein Analyseverfahren bzw. die Äquivalenzprüfung einer Bildungsprofilpaarung **>** berufen.
   - Die zuständigen Prüfungsausschüsse der Hochschule haben bei der Besetzung der Fachexpertenstellen ein Vorschlagsrecht. Erfüllen die von den Prüfungsausschüssen vorgeschlagenen Personen die o. g. Anforderungen, sind diese bei der Besetzung der Fachexpertenstellen mit Priorität zu berücksichtigen.
   - Der Personalbogen beinhaltet neben grundlegenden Fragen zur Person, Fragen zur Bildungsbiographie, zum beruflichen Werdegang, zur aktuellen Tätigkeit und zu individuellen Bezügen zu der im jeweiligen Äquivalenzprüfungsverfahren zu behandelnden Bildungsprofilpaarung.
   - Im Auftrag der Prüfungsausschüsse der anrechnenden Fachbereiche wird die verantwortliche Organisationseinheit von den vorgeschlagenen und akquirierten Fachexpertinnen und Fachexperten die notwendigen Daten erheben, die Daten auf Vollständigkeit und Plausibilität prüfen sowie auswerten und mit einer Empfehlung dem Prüfungsausschuss zur Entscheidung vorlegen.
   - Im Weiteren wird die verantwortliche Organisationseinheit den Analyseprozess ergebnisorientiert begleiten, unterstützen sowie für die Dokumentation und Auswertung der Ergebnisse sorgen. Nach Bestätigung der Analyseergebnisse durch die Expertinnen und Experten werden diese dem zuständigen Prüfungsausschuss zur Verabschiedung (positiv oder negativ) vorgelegt.
   - Das Expertengremium ist im Optimum mit einer Vertreterin bzw. einem Vertreter des betrachteten Studiengangs und mit einer Vertreterin bzw. einem Vertreter des betrachteten beruflichen Bildungsprofils zu besetzen. Bei Bedarf kann auch mit nur

einer externen Expertin oder einem externen Experten, welche/welcher vom anrechnenden Prüfungsausschuss anerkannt wird, zusammengearbeitet werden.

- Die Entscheidungsfindung soll grundsätzlich konsensorientiert stattfinden. Kann dies in einzelnen Fragen des Analyseprozesses nicht realisiert werden, entscheidet hier in letzter Instanz der Prüfungsausschuss.
- Die schriftlichen Basismaterialien, die im Zusammenhang und für die Durchführung eines Äquivalenzanalyseverfahrens dem Ausschuss zur Verfügung gestellt werden...
  - sind auf hochschulischer Seite das Modulhandbuch des Studiengangs, allgemeine und spezifische Studienordnungen, ggfs. Studienbriefe, Praktikumsordnungen sowie ein Profil des üblichen Bildungswegs.
  - sind auf Seiten des beruflichen Aus- bzw. Weiterbildungsgangs grundsätzlich alle Dokumente, die der Analyse des Bildungsprofils und ggf. der vorqualifizierenden Profile dienen. Dazu gehören Prüfungsordnungen, Bildungsrahmenpläne, ggfs. Referenzprofile und ebenfalls ein übliches Bildungswegprofil.
  - sind im Kontext des pauschalen Anrechnungsverfahrens eine Erläuterung des Verfahrens inkl. seiner Auswertungsmodi und Informationsmaterial bzw. Orientierungshilfen zu zentralen Komponenten wie dem verwendeten Qualifikationsrahmen, dem inhaltlichen Mapping sowie der Ermittlung der Deckungsfaktoren und ein darauf aufbauender Bewertungsbogen.
  - sind in Hinsicht der Rahmenbedingungen, denen das pauschale Anrechnungsverfahren unterliegt die dem Gesamtprozess zugrundeliegenden Qualitätsstandards und Verfahrensprinzipien.

B. Review

- Ein einmal durchgeführtes pauschales Anrechnungsverfahren ist im Falle der Feststellung von praktisch relevanten Anrechnungspotenzialen **<** alle … Jahre **>** prinzipiell im Rahmen eines neu aufzusetzenden pauschalen Anrechnungsverfahrens zu wiederholen. Der Experteneinsatz kann sich erübrigen, wenn seitens der Verfahrensvorbereitung eine unveränderte Sachlage festgestellt werden kann. Wie bei einem regulär durchgeführten Verfahren ist auch hier die oberste Entscheidungsinstanz der zuständige Prüfungsausschuss.
- Ein einmal durchgeführtes pauschales Anrechnungsverfahren ist im Falle der Nichtfeststellung von praktisch relevanten Anrechnungs- bzw. Anerkennungspotenzialen seitens der anrechnenden Hochschule nicht in den Review-Zirkel aufzunehmen. Sollte hier zu einem späteren Zeitpunkt – intern oder extern – sich eine andere inhaltliche Situation ergeben, ist die Sinnhaftigkeit der Einleitung eines erneuten Verfahrens von der verfahrensvorbereitenden Stelle zu prüfen.

6.3 Verankerung von QS-Standards und Verfahrensprinzipien

- Qualitätssicherung!
- Verbindlichkeit!
- Verfahrensprinzipien!
- Transparenz und Nachvollziehbarkeit!

Die zentralen Anforderungen an Verfahrensweisen zur Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen werden letztlich mittels einer tatsächlich zentralen Qualitätssicherungsmaßnahme – entweder einer Anrechnungs- und Anerkennungsordnung oder einem Leitfaden für Anrechnung und Anerkennung – zusammengefasst, verbrieft und bei entsprechender Orientierung und Verpflichtung der Handelnden erfüllt.

Fachbereiche, Institute und Studiengänge benötigen über die politische Willens- und Sympathiebekundungen hinsichtlich „Anerkennung und Anrechnung" hinaus diese klare strukturelle, inhaltliche und auch juristische Einbettung der Thematik in ihrer Hochschule – quasi die eindeutige Rückendeckung der übergeordneten verantwortlichen Ebenen. Erst die Herstellung einer qualitätsgesicherten und rechtsicheren Situation mittels Herunterbrechen der rechtlichen Vorgaben, der Qualitätssicherungsstandards und der Verfahrensprinzipien für Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren, wie auch für Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse in vor Ort handlungsrelevante Normen gibt den Fachverantwortlichen, auf der Basis des so realisierten formalen, inhaltlichen und auch politischen Rückhalts, den in diesem Kontext notwendigen Handlungsspielraum.

Detaillierte konzeptionelle als auch praktische Beispiele für Anrechnungs- und Anerkennungsordnungen sowie für Anrechnungs- und Anerkennungsleitfäden veranschaulicht die Veröffentlichung

> *Seger, Mario Stephan & Waldeyer, Christina (2014): Qualitätssicherung in Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Universitäten und Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse.*

Das Buch bietet im Weiteren eine ausführliche gesellschaftspolitische, rechtliche und auch methodische Hinführung zum Thema Qualitätssicherung in Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren sowie im Kontext von entsprechenden Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozessen. Ebenfalls werden in einem Exkurs auch geeignete Verfahrensweisen im Kontext der hochschulinternen Anerkennung besprochen.

Literatur

Akkreditierungsrat (2013a). Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss zuletzt geändert 02/2013. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf [04.02.2015].

Akkreditierungsrat (2013b). Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben. Beschluss zuletzt geändert 06/2013. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf [04.02.2015].

Akkreditierungsrat (2013c). Beschluss der KMK zu landesspezifischen Vorgaben (07/2013). Anlage Auszug aus dem Dokument „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Bericht des Hochschulausschusses zu abweichenden landesspezifischen Strukturvorgaben und Regelungen“ vom 07.02.2013 mit Erläuterungen. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_landesspezifische_Vorgaben.pdf [04.02.2015].

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22.03.2011. Verfügbar unter: www.dqr.de [04.02.2015].

Assenmacher, B. (2014). Verifizierbarer Dialog via eMail zwischen Brankica Assenmacher und dem Autor Dr. Mario Stephan Seger mit dem Ergebnis eines offiziellen zitierfähigen Statements von Frau Assenmacher, Leiterin FIBAA-Consult, am 03.06.2014.

Bundestag (2007). Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11.04.1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region [Lissabon-Konvention; Deutsche Ratifizierung 2007] Verfügbar unter: http://www2.fzs.de/uploads/lissabonkonvention.pdf [04.02.2015].

Europäische Gemeinschaften (2008). Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf [04.02.2015].

Europäische Gemeinschaften (2009). ECTS-Leitfaden. Verfügbar unter: ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_de.pdf [04.02.2015].

Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Bonn. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule.pdf [04.02.2015].

Kultusministerkonferenz (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Bonn. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf [04.02.2015].

Kultusministerkonferenz (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [04.02.2015].

Kultusministerkonferenz (2011). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010 – Auslegungshinweise. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf [04.02.2015].

Müskens, W., Wittig, W., Tutschner, R. & Eilers-Schoof, A. (2013). Module Level Indicator. MLI – User Guide. Assessment of the Level of Competence Orientation. Bremen.

Seger, M. S. & Waldeyer, C. (2014). Qualitätssicherung in Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Universitäten und Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse. Band 14 in der Reihe:

Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft; herausgegeben von Prof. Dr. Rudi Schmiede. Shaker Verlag. Aachen.

Seger, M. S., Beuthel, R. & Schmiede, R. (2009). Lifelong Learning effizient und qualitätsgesichert realisieren. Wege der systemübergreifenden Machbarkeit am Beispiel des Schnittpunkts von beruflicher und hochschulischer Bildung. Methoden und Strukturen zur Anrechnung vorgängig erworbener Lernergebnisse, inkl. Arbeitsmaterialien und Testergebnissen. Band 8 in der Reihe: Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft; hrsg. von Prof. Dr. Rudi Schmiede. Shaker Verlag. Aachen.

Winterton, J., Delamare-Le Deist, F. & Stringfellow, E. (2006). Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype. Luxemburg. Cedefop Reference series.

7. Implementation als dynamischer, sozialer Prozess

Monika Hartmann-Bischoff

Die Implementation von Anrechnungsverfahren für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen und Qualifikationen beschränkt sich nicht auf die Entwicklung eines Verfahrens und die Beschlussfassung über dessen Umsetzung in zuständigen Gremien einer Hochschule. Vielmehr sind unterschiedliche Akteure mit verschiedenen Kenntnisständen, Vorstellungen, (zeitlichen) Ressourcen und Vorbehalten in der gesamten Organisation Hochschule in den Implementationsprozess einzubeziehen. Und außerhalb der Organisation Hochschule gibt es weitere Organisationen (z. B. die Anbieter von Weiterbildungen aber auch Unternehmen), die im Implementationsprozess agieren, da sie außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikation und Kompetenzen mehr oder weniger anschlussfähig bezogen auf ein Anrechnungsverfahren dokumentieren können und damit Anrechnung erleichtern oder erschweren können.

7.1 Begriffliche Differenzierungen vorab

Im Folgenden ist mit dem Begriff „Anrechnungsverfahren“ die Art und Weise der Anrechnung: individuell, pauschal oder in Mischformen gemeint. Die Begriffe Äquivalenzprüfung, Gleichwertigkeitsprüfung, Äquivalenzvergleich, Portfolio werden als „Instrumente für Anrechnung“ zusammengefasst. Die Situation, in der eine Hochschule eine verbindliche und (allgemein-)gültige Vorgehensweise für den Prozess zwischen Äußerung eines Anrechnungswunsches und Entscheidung sowie Dokumentation der Entscheidung für sich beschreibt und vereinbart, wird als „Vorgehensweise zur Anrechnung“ bezeichnet.

Um Doppelungen zu anderen Beiträgen der Handreichung zu vermeiden, wird sich bei den Hintergründen und Ausgangspunkten zur Anrechnung außerhochschulischer Qualifikationen und Kompetenzen auf die Anrechnungsleitlinie der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“[22] bezogen.

Den folgenden Überlegungen liegen Beobachtungen an und Materialien von niedersächsischen (und anderen) Hochschulen sowie das Niedersächsische Hochschulgesetz in der gültigen Fassung zugrunde.

7.2 Formale Abläufe für die Implementation von Anrechnungsverfahren und zu beteiligende Akteure

In der Organisation Hochschule und ihrem relevanten Umfeld gibt es bezogen auf die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen unterschied-

[22] Die in den ANKOM-Projekten erarbeiteten Ergebnisse und Materialien sind verfügbar unter: http://ankom.dzhw.eu/archiv/material, http://ankom.his.de/know_how/anrechnung, http://ankom.his.de/beschluesse [04.02.2015].

liche Interessen, Zugänge und Vorbehalte verschiedener Gruppierungen (Gruppen von Akteuren), die folgendermaßen und ohne Anspruch auf Vollständigkeit identifiziert werden (vgl. Kap. 3):

1. Außerhochschulische Einrichtungen mit Anrechnungsvorhaben,
2. Personen mit Anrechnungsvorhaben,
3. Personen in der (Studien-)Beratung, die um Auskunft zu Anrechnungspotenzialen gefragt werden,
4. Personen in der Verwaltung (Prüfungsamt, Dezernat für studentische Angelegenheiten, ...), die Anrechnungsentscheidungen rechtssicher dokumentieren und eine rechtssichere Grundlage für Anrechnung benötigen,
5. Fach-, Modul- und Prüfungsverantwortliche, die inhaltlich über die Anrechnung entscheiden,
6. Personen mit Leitungsfunktion (im Präsidium, auf Fakultäts- oder Bereichsebene, in der Verwaltung), die im Rahmen ihrer übergreifenden Steuerungsfunktion das Interesse haben (sollten), in ihrem Wirkungsbereich solche Verfahren zu etablieren, die für alle Beteiligten transparent, rechtssicher, qualitätsgesichert und in ihrem Wirkungsbereich allgemein gültig sind.

Die Frage, welche dieser Gruppen von einem Anrechnungsvorhaben oder Einzelaspekten dazu wissen und/oder darüber entscheiden muss, wird jeweils für die einzelne Gruppe beantwortet.
Außerhochschulische Einrichtungen mit Anrechnungsvorhaben sind häufig Bildungsanbieter, die bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Angebote diese im Sinne von erhöhter Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und außerhochschulischer Bildung auf Studiengänge ausrichten wollen und sich deshalb für Anrechnungspotenziale ihrer Angebote interessieren. Neben Bildungsanbietern sind in dieser Gruppe auch Unternehmen, Betriebe, Verwaltungen und Organisationen denkbar, die sich für die Anrechenbarkeit der Qualifikationen und Kompetenzen aus den (internen) Mitarbeiterfortbildungen oder einschlägigen Arbeitszusammenhängen interessieren. Für diese Gruppe ist die umfassende, klar verständliche und lösungsorientierte Information dazu, wie welche Qualifikationen und Kompetenzen in welchem Maß auf Studieninhalte angerechnet werden können ein wichtiger Aspekt. Darüber hinaus benötigt diese Gruppe tiefergehende Informationen über die Art und Weise der Umsetzung der Anrechnungsverfahren und der Nutzung der zugehörigen Instrumente.
Personen mit Anrechnungsvorhaben interessieren sich grundsätzlich für eine umfassende, klar verständliche und lösungsorientierte Information dazu, wie welche außerhochschulisch erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen in welchem Maß auf Studieninhalte angerechnet werden können. Dabei gibt es in dieser Gruppe durchaus sehr unterschiedliche Vorstellungen von den Chancen und Risiken umfangreicher Anrechnungen, weshalb eine begründete sowie transparente Darstellung des Akzeptierens und Ablehnens von Anrechnungsvorhaben hier eine wichtige Orientierungsfunktion einnimmt.
Die ersten Fragen zur Anrechnung stellen Studieninteressierte häufig schon in der Phase, in der sie sich über verschiedene Studienangebote informieren. Deshalb sind auch die

Beratenden in der (allgemeinen) Studienberatung gefragt und sollten auskunftsfähig zu den Grundzügen der in der Hochschule vereinbarten Vorgehensweisen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen sein. Dabei sollte ihre Auskunft mehr als die Information umfassen, dass über das Anrechnungspotenzial erst dann Auskunft gegeben wird, wenn die betroffene Person eingeschrieben und Studierende oder Studierender ist. Ein Beispiel für eine ansprechend aufbereitete Information ist die Broschüre der FH Bielefeld „Informationen zur individuellen Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Studierende an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit“, die über die Vorgehensweise bei Anrechnungsvorhaben anschaulich und umfassend informiert. Aus der Broschüre ist ebenfalls ersichtlich, dass die FH Bielefeld eine Beratungsstelle Anrechnung eingerichtet und ausgewiesen hat.

Mitarbeitende, die in der Verwaltung einer Hochschule für Prüfungsangelegenheiten verantwortlich sind, sind ebenfalls von der Vorgehensweise zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen betroffen. Spätestens nach der positiven Entscheidung über ein Anrechnungsvorhaben ist die Dokumentation in den (elektronischen) Prüfungsakten erforderlich, bei negativen Entscheidungen sind rechtssichere Auskünfte an die Person erforderlich, die das Anrechnungsvorhaben angestrengt hat. Weiter können die positiven wie negativen Entscheidungen über Anrechnungsvorhaben im Prüfungsamt (oder an anderer Stelle) in einer Datei oder Datenbank gesammelt und für weitere Entscheidungen herangezogen werden. Damit wäre möglich, zumindest für einen Teil der Anrechnungsvorhaben eine einmal getroffene Entscheidung ohne erneute Prüfung zu wiederholen.

Für Fach-, Modul- und Prüfungsverantwortliche, die inhaltlich über die Anrechnung entscheiden, fällt die Prüfung von Anrechnungsvorhaben zusätzlich zu ihren Lehr- und sonstigen Verpflichtungen an, woraus sich häufig eine vielleicht verständliche Grundskepsis bezogen auf den Aufwand insbesondere für Einzelfallprüfungen individueller Anrechnungsverfahren ableitet. Zusätzlich ist festzustellen, dass außerhalb der mit Anrechnung beschäftigten Projekte (z. B. aus den Förderlinien ANKOM und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) das Wissen um Anrechnungsverfahren, passende Instrumente und mögliche Vorgehensweisen häufig nur vereinzelt sowie nicht in der erforderlichen Breite und Tiefe für eine Implementation dieser Verfahren vorhanden ist.

Personen mit Leitungsfunktion in Präsidien, Fakultäten und Bereichen sowie der Verwaltung sind an dem operativen Prozess der Entscheidung über Anrechnungsvorhaben häufig nicht beteiligt, besitzen allerdings über ihre Leitungsfunktion die Legitimation, in ihrem Wirkungsbereich eine abgestimmte und vereinbarte Vorgehensweise zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen einzuführen. Allerdings gilt auch für diesen Personenkreis, dass er über das Wissen um Anrechnungsverfahren, passende Instrumente und mögliche Vorgehensweisen häufig nicht in der erforderlichen Breite und Tiefe für eine Implementation dieser Verfahren verfügt. Mit dem Blick auf den Prozess der Implementierung von passenden Anrechnungsverfahren innerhalb einer Organisation

Hochschule sind zumindest die vorgenannten Gruppen 3 bis 6 innerhalb der Hochschule an diesem Prozess zu beteiligen, wobei die Interessen und Bedarfe der Gruppen 1 und 2 in diesem Prozess berücksichtigt werden sollten.

Das Niedersächsische Hochschulgesetz regelt in § 7 (2) Satz 2, dass „Prüfungsordnungen […] so zu gestalten“ sind, „dass

1. die Gleichwertigkeit einander entsprechender Prüfungen und
2. die Anerkennung von
   a) an anderen Hochschulen im In- und Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen und
   b) beruflich erworbenen Kompetenzen

nach Maßgabe der Gleichwertigkeit gewährleistet ist.“

Daraus folgt, dass eine Basis für ein Vorgehen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen die Verankerung der Anrechnungsmöglichkeit in dem entsprechenden Teil der Prüfungsordnung ist. So findet sich z. B. im allgemeinen Teil der Bachelor-Prüfungsordnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in § 8 (4): „Nachgewiesene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, können angerechnet werden, sofern diese nach Inhalt und Niveau den Modulprüfungen des Studiengangs im Wesentlichen entsprechen und Gleichwertigkeit vorliegt. Auf der Grundlage von qualitätsgesicherten Äquivalenzgutachten ist auch eine pauschale Anrechnung von Fort- und Weiterbildungsabschlüssen möglich. Es können bis zu 50 % der Kreditpunkte eines jeden Faches sowie Professionalisierungsmodule bis zu 15 Kreditpunkten angerechnet werden. Bei nicht ausreichenden Nachweisen kann eine Kenntnisprüfung verlangt werden.“

Mit diesen wesentlichen Regelungen in der Prüfungsordnung ist zwar gesichert, dass Anrechnung stattfinden kann, allerdings ist nicht klar, wie der Prozess der Bearbeitung eines Anrechnungsvorhabens gestaltet wird, welche Anrechnungsverfahren wann bzw. wofür und mit welchen Instrumenten zum Einsatz kommen. Dazu ist erforderlich, dass (hochschulweit) zu folgenden Fragen/Aspekten Entscheidungen getroffen und vereinbart werden:

Welches sind die Prozessschritte bei der Prüfung/Bearbeitung eines Anrechnungsantrages?

Solche Prozessschritte können beispielsweise sein:

1. Anfrage nach Anrechnungsmöglichkeiten,
2. Beratung über Anrechnungsmöglichkeiten,
3. Erstellen und Dokumentieren eines formellen Antrags auf Anrechnung,
4. Einreichen des Antrags an vereinbarter Stelle (z. B. Prüfungsamt, Prüfungsausschussvorsitzende oder Prüfungsausschussvorsitzender, Studiendekan oder Studiendekan, Modulverantwortliche oder Modulverantwortlicher, andere geeignete Stelle),
5. Bearbeitung des Antrags und Koordinierung der Prüfung des Anrechnungsvorhabens auf Modulebene, Rücklauf der einzelnen Entscheidungen,
6. Zusammenfassung des Ergebnisses, Dokumentation der Entscheidung über den Anrechnungsantrag,

7. Bescheid an die Antragstellende oder den Antragstellenden und Information weiterer Akteure sofern notwendig.

Auch die Frage, welche(s) Anrechnungsverfahren für welche Anrechnungsvorhaben zum Einsatz kommen soll(en), sollte in dem Prozess geklärt sein. Hier sind pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren für formal, non-formal und informell erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu betrachten und ähnlich wie im Fall von Prüfungsformen gibt es nicht das eine Verfahren oder Instrument, das für alle Arten von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen das ideale wäre. Wie im Kapitel 2 zu Anrechnungsverfahren bereits ausgeführt, unterscheiden sich die verschiedenen Verfahren im Aufwand für diejenigen, die das Anrechnungsvorhaben prüfen und entscheiden. Wer mit welchen Ressourcen und welcher Unterstützung innerhalb der Hochschule ein Anrechnungsvorhaben entscheiden soll und wer den gesamten Prozess steuert, sind wichtige Fragestellungen für die Gestaltung der Vorgehensweise zur Anrechnung.

Die Antworten auf obige Fragstellungen und die daraus folgenden Entscheidungen können zusammengefasst und dokumentiert werden. Dazu kann das formale Instrument einer speziellen Ordnung genutzt werden, es finden sich in der Praxis allerdings auch andere Formen wie. z. B. Leitlinien, Handreichungen oder Empfehlungen zur Umsetzung der entsprechenden Bestimmungen in der Prüfungsordnung.

Bleibt die Frage, wer in der Organisation Hochschule einen Prozess zur Vereinbarung eines Vorgehens zur Anrechnung initiiert und steuert? Hier sind die Präsidien und Verwaltungsleitungen in der Pflicht und treibende Kraft. Sicher muss sich eine Vizepräsidentin oder ein Vizepräsident für Studium, Lehre und Weiterbildung nicht alleine in die komplexen Fragestellungen zur Implementierung von Anrechnungsverfahren einarbeiten. Es ist durchaus sinnvoll, (zunächst an zentral verfügbarer Stelle) eine Expertise zu Anrechnungsverfahren aufzubauen, in dem z. B. entsprechende Beauftragte oder Referentinnen und Referenten dafür eingesetzt werden.

Nach der Regelung von Anrechnung in der Prüfungsordnung sowie Definition und Vereinbarung der Prozessschritte im Umgang mit Anrechnungsvorhaben existiert eine transparente und für alle Beteiligten idealer Weise bindende Empfehlung/Leitlinie/Handreichung zum Thema Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen. Ein weiterer notwendiger Schritt ist nun, den formalen Rahmen als Organisation zu leben oder mit Leben zu füllen: bei den Akteuren (in der Verwaltung wie in der Lehre) sind diese Regelungen bekannt zu machen und eine „Anrechnungskultur“ auf der Basis der getroffenen Vereinbarungen ist anzustoßen und auszubauen. Hier sind – wie in anderen Change-Prozessen auch – die Hochschulleitung und Change-„Motoren“ wie die Studiendekane und weitere Multiplikatoren wichtig, um mit Argumenten und Beispielen guter Praxis einerseits die Umsetzbarkeit des Regelwerks und andererseits die Sinnhaftigkeit bzw. der Nutzen der getroffenen Regelungen zu kommunizieren und damit Skepsis sowie Vorbehalte gegenüber der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen abzubauen.

7.3 Skepsis und Widerstände gegenüber Vorgehensweisen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen

Je nach dem Grad der Informiertheit über die Hintergründe und Grundsätze von Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen sowie der Kenntnis unterschiedlicher Anrechnungsverfahren sind u. a. folgende skeptische Haltungen bis hin zum Widerstand gegen vereinbarte Vorgehensweisen zur Anrechnung anzutreffen:

- Grundsätzliche Ablehnung von Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen mit der Begründung, außerhalb der Hochschule gäbe es keinen Qualifikations- bzw. Kompetenzerwerb auf hochschulischem Niveau (DQR/EQR[23] 6 und höher). Hier ist anzumerken, dass verschiedene Verfahren der Äquivalenzprüfung die Anrechenbarkeit der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und Qualifikation erwiesen haben, nachdem dabei sowohl die inhaltliche Deckung als auch deren Niveau nach DQR oder EQR untersucht wurde.
- Die Auffassung, ausschließlich der modulverantwortlichen Wissenschaftlerin bzw. dem modulverantwortlichen Wissenschaftler stehe zu, eine Gleichwertigkeit nach Inhalt und Niveau vor dem Hintergrund individuell gefundener Kriterien zu beurteilen. Mit dieser Auffassung wird möglicherweise aus der Sicht des Individuums verbunden, dass dieses Verfahren in einer Hand schlank und einfach zu handhaben sei und damit im Vergleich zu Verfahren der Äquivalenzprüfung oder des Beurteilens von Portfolios weniger Aufwand bedeute. Aus der Sicht der Organisation Hochschule steht dieser Auffassung entgegen, dass individuelle Entscheidungs- und Beurteilungsprozesse von Anrechnungsvorhaben eine Qualitätssicherung für die Bearbeitung von Anrechnungsanträgen erschweren, weil z. B. mit dem Wechsel der für den Modulinhalt verantwortlichen Person diese andere Entscheidungen über ein Anrechnungsvorhaben treffen kann und Entscheidungen über Anrechnungsvorhaben nur schwer systematisiert und damit bei weiteren gleichartigen Vorhaben berücksichtigt werden können.
- Die Befürchtung, die Prüfung und Entscheidung von Anrechnungsvorhaben sei sehr ressourcen- und zeitaufwändig – sowohl für pauschale als auch für individuelle Anrechnungsverfahren. Hier ist anzumerken, dass – wie oft bei der Einführung neuer Verfahrensweisen – anfangs zunächst ein erhöhter Aufwand bei der Bearbeitung von Anrechnungsanträgen für jede Person zu erwarten ist, die sich zum ersten Mal mit dem Vorgehen, den Anrechnungsverfahren und einem konkreten Antrag beschäftigt. Ähnlich wie beim Gestalten von Prüfungen ist hier abzusehen, dass mit dem mehrfachen Bearbeiten von Anrechnungsanträgen auf der Basis eines vereinbarten Vorgehens sowohl die Kompetenz der beteiligten Personen als auch das Wissen der Organisation im Umgang mit Anrechnungsanträgen steigt. Dadurch und durch gute

[23] DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Verfügbar unter: http://www.dqr.de/content/2453.php [04.02.2015], EQR: Europäischer Qualifikationsrahmen, Verfügbar unter: http://www.eu-bildungspolitik.de/europaeischer_qualifikationsrahmen_eqr_33.html [04.02.2015].

Beratung der Studierenden im Vorfeld eines Anrechnungsantrags, durch einen transparenten und geordneten Ablauf der Bearbeitung des Antrags sowie eine dann auf das Notwendige beschränkte Beteiligung der Fachexpertin oder des Fachexperten für die Entscheidung über den Antrag können die Aufwände im Umgang mit Anrechnungsvorhaben senken.

- Die Annahme, ein geregeltes Vorgehen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen sei unnötig, da ja individuell, informell und „unter der Hand" eine Reihe von Anrechnungen stattfände. Hier wird häufig darauf abgezielt, dass außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikationen und Kompetenzen völlig unstrittig und als lange geübte Praxis auf Studieninhalte angerechnet werden, wenn z. B. allgemeine oder spezielle Berufserfahrung als ein berufsorientierendes oder Laborpraktikum anerkannt wird. Es ist ebenfalls bekannt, dass außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikationen und Kompetenzen von Lehrenden als überdeckend mit dem von ihnen vertretenen Studieninhalt angesehen werden und diese dann Studierenden ohne formale Grundlage Studienleistungen ganz oder teilweise erlassen. Das Risiko dieser informellen Anrechnungsentscheidungen ist, dass deren Grundlage eher individuellen Einschätzungen als wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen wie in den Äquivalenzprüfungsverfahren folgt. Damit werden Anrechnungsentscheidungen einerseits rechtlich angreifbar und andererseits personengebunden, d. h. bei einem Wechsel von Lehrenden kann die Entscheidung völlig anders ausfallen, es entsteht eine gewisse Beliebigkeit bezogen auf die Entscheidung über einen Anrechnungsantrag.

7.4 Zustimmung und Akzeptanz

Erfreulicherweise findet das Thema „Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen" auch Zustimmung und Akzeptanz an Hochschulen. Hier wirken die Ergebnisse der verschiedenen Projekt-Förderlinien, u. a. „ANKOM" und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"[24], die das Wissen um Anrechnungsverfahren und Vorgehensweisen zur Anrechnung ständig verbreitern. So nimmt die Zahl der Lehrenden zu, die sich aus eigenem Antrieb in die Thematik einarbeiten und Anrechnungsvorhaben von Studierenden unterstützen. Ebenso beschäftigen sich Verantwortliche in Prüfungsämtern, Studierendensekretariaten, auf der Ebene entsprechender Dezernatsleitungen und in den Präsidien der Hochschulen mit der Frage, wie ein passendes Vorgehen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen gestaltet werden kann. Je nach Einflussbereich der einzelnen Akteure entstehen für eine gesamte Hochschule oder in Fakultäten und Arbeitsbereichen Regelungen, die kommuniziert und abgestimmt werden.

[24] Internetseiten der Projektlinien: http://ankom.his.de, http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de und http://offene-hochschulen.de [04.02.2015].

7.5 Good Practice: Hochschule Osnabrück, Leitlinie „Anerkennung und Anrechnung auf Studien- und Prüfungsleistungen“[25]

Die Hochschule Osnabrück verfügt über einen Vizepräsidenten für Offene Hochschule und Weiterbildung; sie ist im Bereich Verwaltung in Geschäftsbereichen organisiert, darunter auch der Geschäftsbereich „Offene Hochschule“, in dem zwei Mitarbeiterinnen tätig sind. Ein Arbeitsfeld des Geschäftsbereichs war und ist die (Weiter-)Entwicklung einer Anrechnungsleitlinie. Im Sommer 2013 schlossen der Geschäftsbereich Offene Hochschule und das Präsidium die Beratung der Leitlinie „Anerkennung und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen“ mit deren Beschluss seitens des Präsidiums am 03.07.2013 ab.

Wesentliche Regelungen im Überblick

In dem achtseitigen Dokument ist „[…] die Bearbeitung und Entscheidung von Anträgen auf pauschale und individuelle Anerkennung und Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen […]“ auf der Basis des allgemeinen Teils der gültigen Prüfungsordnung der Hochschule geregelt. Die Leitlinie ist als Rahmen gedacht, innerhalb dessen die Verantwortung der Lehreinheiten für eine an den Erfordernissen der wissenschaftlichen Ausbildung orientierte Entscheidung bei diesen verbleibt. Sie bezieht pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren ein, ohne sie im Einzelnen zu beschreiben oder einzugrenzen, und sie beschreibt die wesentlichen Elemente einer Gleichwertigkeitsprüfung mit Bezug zu DQR und HQR sowie die Auslegung der Gleichwertigkeit am Grad der Unterschiedlichkeit (zwischen „keine Unterschiede“ bis „keine Übereinstimmung“). Interessant ist das Vorgehen im Fall „wesentlicher Unterschiede“, das das Abschließen einer Anerkennungsvereinbarung zwischen Studiendekanin oder Studiendekan und Studierender oder Studierendem ermöglicht, in der die Anerkennung vom erfolgreichen Abschluss einer Anpassungsmaßnahme abhängig gemacht wird. Die Verantwortlichkeiten für die Bearbeitung und Entscheidung von Anrechnungsanträgen sind das Studierendensekretariat, das den formalen Prozess bis zur Dokumentation der Entscheidung in der Prüfungsakte und einer Datenbank steuert sowie die Studiendekaninnen und Studiendekane, die unter Heranziehung von z. B. Modulverantwortlichen als interne Gutachterinnen und Gutachter die Entscheidung eines Antrags sowie die Dokumentation der Entscheidung verantworten. Die Prozessschritte für den Umgang mit individuellen und pauschalen Anrechnungsvorhaben sind aufgelistet bis zur Dokumentation der Entscheidungen und ihrer möglichen Verallgemeinerung für folgende Anrechnungsanträge gleicher Art. Auch die Verantwortlichkeit des Präsidiums in Person des Vizepräsidenten für Offene Hochschule und Weiterbildung ist benannt: hier liegt die Verantwortung für eine „[…] hochschulweit vergleichbare, bedarfsgerechte Praxis und deren Weiterentwicklung [...]“.

[25] Die Leitlinie von 2013 ist seit Juli 2014 nicht mehr auf den Seiten der Hochschule verfügbar, weil ihre Gültigkeit durch die Leitlinie 2014 aufgehoben wurde. Die aktuelle Leitlinie ist verfügbar unter: http://www.hs-osnabrueck.de/uploads/media/Leitlinie-Anerkennung-auf-Studien-und-Pruefungsleistungen.pdf [04.02.2015].

Committment

Nach dem Beschluss im Präsidium wurde die Leitlinie seit September 2013 an der Hochschule Osnabrück praktiziert und in den Fakultäten sowie im Studierendensekretariat begleitend diskutiert. Die Diskussionsergebnisse und Rückmeldungen wurden aufgenommen und eine überarbeitete Fassung der Leitlinie formuliert. Am 2. Juli 2014 beschloss das Präsidium eine veränderte und erweiterte Fassung der Leitlinie „Anerkennung und Anrechnung auf Studien- und Prüfungsleistungen“, die den aktuellen Stand der Positionierung zur Anrechnung und zur Bearbeitung von Anrechnungsanträgen an der Hochschule Osnabrück dokumentiert. Neben Präzisierungen einiger Regelungen der ersten Leitlinie wurde der Gültigkeitsbereich der Leitlinie erweitert: Es geht nicht mehr nur um beruflich erworbene Kompetenzen, sondern die Anträge auf Anrechnung – im Inland wie im Ausland – hochschulisch erworbener Kompetenzen werden in der gleichen Art und Weise bearbeitet.

7.6 Gelingensbedingungen/Empfehlungen für die Entwicklung und Vereinbarung von Vorgehensweisen zur Anrechnung (außerhochschulisch) erworbener Qualifikationen und Kompetenzen

1. Schaffen einer Ressource, die eine Bestandsaufnahme den bisher praktizierten Umgang mit Anrechnungsanträgen erfasst und einen Prozess modelliert

Das Osnabrücker Beispiel unterstreicht, dass eine Expertise in Sachen Anrechnung aufgebaut werden kann, wenn dieses Arbeitsthema als Bestandteil der Aufgaben einer Person oder eines Bereichs definiert wird (hier: Geschäftsbereich Offene Hochschule). Damit ist die personelle Ressource für den Wissenserwerb im Bereich Anrechnung gesichert, es ist möglich, die spezifische Ausgangslage der Hochschule zum Umgang mit Anrechnung zu erfassen und in die Prozessgestaltung einzubeziehen.

2. Beschreiben der erforderlichen Prozessschritte für die Bearbeitung von Anrechnungsanträgen sowie Identifikation der Akteure (Verwaltung, Fakultäten) und Bestimmen der jeweiligen Verantwortlichkeiten

Ausgehend von den – bis dahin eventuell informell praktizierten Anrechnungsregelungen – können dann die für die Hochschule bedarfsgerechten und passenden Prozessschritte beschrieben werden und die jeweils dafür verantwortlichen Akteure identifiziert werden. In diesem Stadium werden die Schnitt- und Übergabestellen sichtbar, d. h. der Prozess wird auf Lücken oder Überdeckungen geprüft und relevante Hinweise für die Gestaltung der Information zur Prozessgestaltung werden abgeleitet.

3. Erstellen eines Vorschlags für eine hochschulweit gültige Vorgehensweise

Eine Diskussion in den Gremien und der Verwaltung einer Hochschule geschieht idealerweise an einem konkreten Vorschlag für ein Vorgehen, der schriftlich gefasst und zu für den Entscheidungsprozess wesentlichen Aspekten kommentiert ist. So kann die Beschreibung der

Prozessschritte um die für die Hochschule gültigen Dokumente ergänzt werden, die in Bezug zur Bearbeitung von Anrechnungsanträgen stehen. Ebenso können Aussagen zu den fachlichen Grundlagen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen, dem DQR, EQR, HQR sowie weitere Hilfestellungen Eingang in den Vorschlag finden.

4. Steuern des Informations- und Diskussionsprozesses über den Vorschlag seitens der/des verantwortlichen Vizepräsidentin/Vizepräsidenten.

In Veränderungsprozessen besteht ein Risiko in der Verunsicherung der Betroffenen durch die bevorstehenden Veränderungen. Bezogen auf die Vereinbarung eines hochschulweit gültigen Vorgehens zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen ist diesem Risiko neben den o. a. Schritten auch entgegenzuwirken, wenn die Hochschulleitung, das Präsidium sowie die verantwortliche Vizepräsidentin oder der verantwortliche Vizepräsident für den entwickelten Vorgehensvorschlag steht und die Diskussion sowie Beschlussfassung in den Fakultäten und Gremien steuert.

5. Kommunikation nach Außen – Studieninteressierte

Für Studieninteressierte, die außerhochschulisch erworbene Qualifikationen und Kompetenzen nachweisen können, ist die Information über das Vorgehen der Hochschule zur Anrechnung schon in der Phase der Erstinformation attraktiv. Ein transparent dargestelltes Vorgehen zur Anrechnung zeigt Studieninteressierten zum einen mögliche Anrechnungspotenziale auf, was sich durchaus auf eine Entscheidung zugunsten eines Studiums an dieser Hochschule auswirken kann. Dabei geht es nicht in erster Linie um die möglichst hohe Anzahl von Leistungspunkten, die für Studieninteressierte ausschlaggebend ist, sondern eher darum, den Aufwand für die Antragstellenden im Verhältnis zum möglichen Ergebnis zu sehen und bei wenig Anrechnungspotenzial im angestrebten Studiengang die Gründe dafür nachvollziehen zu können.

6. Kommunikation nach Außen – Bildungsanbieter und andere Einrichtungen

Bildungsanbieter und möglicherweise zukünftig auch Organisationen, Betriebe und Unternehmen interessieren sich dafür, inwieweit Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Bildungsprogramm oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen nach den unterschiedlichen Verfahren auf Studieninhalte anrechnen lassen können. Dabei besteht sowohl das Interesse, das Anrechnungspotenzial in Zielrichtung und Umfang (Leistungspunkte) in Teilnahmezertifikaten ausweisen zu können als auch das Interesse, das eigene Bildungsangebot bzw. den Kompetenzerwerb so weiterzuentwickeln, dass ein relevantes Anrechnungspotenzial erreichbar wird. In diesem Interessensfeld ist es für die Bildungsanbieter, Organisationen, Betriebe und Unternehmen interessant und orientierend, Einblick in die Anrechnungspraxis der Hochschule sowie ihre Vorgehensweise zu erhalten. Mit diesem Einblick für außerhochschulische Akteure im Bereich Anrechnung wird es

möglich, dass hochschulische und außerhochschulische Bildung bzw. Kompetenzerwerb in der beruflichen Praxis sich aufeinander beziehen und zukünftig miteinander verzahnt werden können – ein weiterer Schritt in Richtung Durchlässigkeit im Bildungssystem. Außerdem ergibt sich ein direkter Nutzen für die Hochschulen: wenn Organisationen, Betriebe und Unternehmen wissen, nach welchem Vorgehen eine Hochschule über einen Anrechnungsantrag entscheidet und welche Kriterien sie für die Gleichwertigkeitsprüfung heranzieht, dann können sie ihre Zertifikate so entwickeln, dass die Kompetenzen und Qualifikationen ihrer Teilnehmenden bzw. Mitarbeitenden aussagefähig und anschlussfähig ausgewiesen sind und damit der Hochschule den Äquivalenzvergleich enorm erleichtern.

Literatur

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2013). 6. Änderung der Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BPO). Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/nc/studium/studiengang/?id_studg=134&tab=pruefungen [04.02.2015].

Hochschule Osnabrück (2014). Anerkennung und Anrechnung auf Studien- und Prüfungsleistungen. Verfügbar unter: http://www.hs-osnabrueck.de/uploads/media/Leitlinie-Anerkennung-auf-Studien-und-Pruefungsleistungen.pdf [04.02.2015].

Hochschule Osnabrück, Homepage, Bereich „Offene Hochschule“, Thema Anrechnung http://www.hs-osnabrueck.de/43003.html?&L=1 [04.02.2015].

Lehreinheit Pflege und Gesundheit, FH Bielefeld (2014). Informationen zur individuellen Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Studierende an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit. Bielefeld.

Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ (2014). Anrechnungsleitlinie: Leitlinie zur Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Hannover.

8. Anrechnungsmanagement

Mario S. Seger und Christina Waldeyer

Die Anrechnung außerhochschulischer und die Anerkennung bereits erworbener hochschulischer Lernergebnisse treten allmählich aus ihrem unregulierten Schattendasein heraus. Das ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass sich mit Anrechnung und Anerkennung mittlerweile ein rechtlich verbriefter Prüfanspruch verbindet. Dem folgend werden Bewerbungen, notwendige Analysen wie auch verwaltungstechnische Abwicklungen sukzessive einem massiven Anstieg der Fallzahlen unterliegen. Ein effektives technikgestütztes Management ist notwendig und möglich.

Vorab: Ein an geltenden normativen Richtlinien orientiertes, effektives Management von Analysen und Prozessen im Kontext der Anrechnung und Anerkennung ist mit der geeigneten Einstellung der verantwortlichen Akteure, den angemessenen personellen Ressourcen, den adäquaten Methoden und dem geeigneten Organisationsinstrument möglich. Dazu aber später mehr. Zunächst ein kurzer (Rück-)Blick auf den bekannten Alltag der Abwicklung von Anrechnung und Anerkennung, wie er sich bis vor kurzem darstellte – und in dieser Form hoffentlich der Vergangenheit angehört:

Vorausgesetzt, und davon ist bei der aktuellen rechtlichen Lage und in Sachen Akkreditierung auszugehen (Seger & Waldeyer, 2014, S. 11ff.), Anrechnungs- und Anerkennungsanalyse-verfahren sowie dementsprechende Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse sollen verlässlich, transparent und nachvollziehbar sein bzw. qualitätsgesichert nach entsprechend vereinbarten Standards und Verfahrensprinzipien umgesetzt werden, dann

- beschränkt sich Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement keineswegs auf das Eröffnen einer „formalen“ Möglichkeit für eine mehr oder weniger informelle Anfrage einer (angehenden) Studentin oder eines (angehenden) Studenten bei ihrer/seiner (zukünftigen) Professorin oder ihrem/seinem (zukünftigen) Professor in dieser Angelegenheit.
- ist Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement auch nicht ein wohlmeinendes Entgegenkommen der Professorin oder des Professors hinsichtlich der freundlichen Bitte einer Studentin oder eines Studenten, bereits erworbene berufliche und/oder hochschulische Lernergebnisse auf ein Zielmodul anzurechnen bzw. anzuerkennen.
- erschöpft sich Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement auch nicht in einer wenig transparenten und praktisch nicht nachvollziehbaren mündlichen Einschätzung in Richtung „Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung XY wird das Modul A bei uns schon immer angerechnet“ oder „schreiben Sie mir doch noch eine Hausarbeit zum Thema Z und wenn das Ergebnis entsprechend ausfällt, bekommen Sie Ihren Schein“.
- kann Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement nicht in intransparente und nicht nachvollziehbare mündliche Abgrenzungsrituale münden. In etwa derart: „Bei allem Verständnis, aber Absolventinnen und Absolventen aus dem Ausbildungsbereich ...

bzw. von der Hochschule ... kann ich grundsätzlich nichts anrechnen, die können ja gar nichts, die müssen bei uns von vorne anfangen“.

Dabei ist Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement aber keineswegs einfach nur die Organisation des Vollzugs von Anrechnung und/oder Anerkennung bzw. von Nichtanrechnung und/oder Nichtanerkennung. Welcher Gestalt sind nun aber die einzelnen Elemente eines Anrechnungs- und Anerkennungsmanagements, wie es heute aufgrund der Rahmenbedingungen qua Gesetz und Akkreditierung Anwendung finden sollte?

8.1 Anrechnung und Anerkennung: Management einer komplexen (Dienst-) Leistung

Aus dem mittlerweile geltenden rechtlichen Kontext wie auch aus dem Kontext der Akkreditierung resultiert, dass Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement eine notwendige organisatorische Reaktion auf einen rechtlich gestützten Prüfanspruch ist – was im Übrigen für bereits erworbene berufliche (Seger & Waldeyer, 2014, S. 14f.), wie auch für hochschulische (Bundestag, 2007) Lernergebnisse und ebenso auch für formal und informell (vgl. Kap. 6) erworbene Lernergebnisse gilt. An gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen (ebd.) und dem folgend an entsprechenden Qualitätssicherungsstandards (ebd.) orientiert, ist Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement eine komplexe interaktive (Dienst-)Leistung, die sich aus zahlreichen zu erbringenden und effektiv aufeinander abzustimmenden Organisations- und Arbeitsleistungen generiert. Diese umfassen im Einzelnen folgende Aufgaben:

- Festlegung der Verantwortungsebene(n),
- Festlegung der Verantwortlichen,
- Festlegung der Anrechnungs- und Anerkennungsanalysemethoden,
- Aufbereitung der Studiengänge entsprechend der gewählten Analysemethoden,
- Hinterlegung der Studiengänge für die entsprechend gewählten Analysemethoden,
- Dokumentenmanagement,
- Informationsmanagement,
- Gewährleistung und Organisation von Beratungsstrukturen,
- Gewährleistung von Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungsverfahren,
- Instrumentenmanagement,
- Bewerbermanagement,
- Verfahrensmanagement,
- Organisation der Analyseverfahren,
- Organisation der Bewertungsprozesse,
- Organisation der Entscheidungsprozesse,
- Dokumentation der Entscheidung,
- Gutachtenentwicklung,
- Ergebnismanagement,

- Organisation der Verwaltungsprozesse,
- Zielgruppenkoordination bzw. Workflowdefinition und
- Compliance Management.

8.2 Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement: das Aufgabenspektrum

Die vorangegangene Aufstellung verdeutlicht, dass insgesamt betrachtet Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement die Konzeption, Planung, Vorbereitung, Organisation, Koordination, Realisierung, Steuerung und Dokumentation von Anrechnungs- bzw. Anerkennungsanalyseverfahren und Anrechnungs- bzw. Anerkennungsprozessen ist. Das gezeigte Aufgabenspektrum lässt ansatzweise die Komplexität der hier inhaltlich, rechtlich, methodisch, organisatorisch und personell zu bewältigenden Materie erahnen. Der erste Eindruck wie auch der folgende etwas differenziertere Blick verdeutlicht: Soll Anrechnung und Anerkennung als Bestandteil der akademischen Lehre und als quasi hoheitliche Aufgabe der Hochschule inhaltlich und organisatorisch dem qualitativen Charakter und Anspruch der Institution Hochschule genügen, ist das keine Aufgabe mehr, die mal eben nebenher und schon gar nicht ohne ein gemeinsames Verständnis in der Sache und auch nicht ohne eine gemeinsame Handlungsorientierung (vgl. Kap. 6) der verantwortlich Handelnden erledigt werden kann.

8.2.1 Festlegung der Verantwortungsebene(n) und Verantwortlichen

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob eine Hochschulleitung bzw. das entsprechend zuständige Gremium auf dieser Ebene das Themenfeld Anrechnung und Anerkennung als so relevant einstuft, dass sie selbst hochschulweit aktiv den Entwicklungsprozess hin zu einem gemeinsamen Verständnis und zu einer gemeinsamen Handlungsorientierung – beispielsweise in Form einer Allgemeinen Anrechnungs- und Anerkennungsordnung oder in Form eines Leitfadens für Anrechnung und Anerkennung – steuern möchte. Insbesondere im Hinblick auf die Relevanz eines hochschulweit verlässlichen Rahmens als Orientierungshilfe für die verantwortlich Handelnden in den Fachbereichen, wie auch im Hinblick auf den effektiven Einsatz von Ressourcen, erscheint dieses Vorgehen als angemessen (vgl. Kap. 3).

Im weiteren sind auf den Ebenen der Fachbereiche und der Institute bis hin zu den Ebenen der Studiengangs- und Modulverantwortlichen hinsichtlich der Realisierung eines fachlich fundierten Workflows Entscheidungs- und Arbeitsstrukturen zu definieren, die eine praxisorientierte Abarbeitung anfallender Anrechnungs- und Anerkennungsfragen erlaubt. Dabei stellen sich u. a. Fragen wie:

- Auf welcher Ebene findet die fachliche Anrechnungs- und Anerkennungsberatung statt?
- Welche Personen sind für die Fachberatung verantwortlich?
- Bei welcher Stelle gehen Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungen ein?

- Wer prüft die formale Vollständigkeit der Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungen?
- Wer prüft die Bewerbungen unter fachlichen Gesichtspunkten?
- Wer trifft die Anrechnungs- und Anerkennungsentscheidung?
- Welche Rolle spielen die Prüfungsausschüsse in Anrechnungs- und Anerkennungsfragen?
- Bei wem kann eine Bewerberin oder ein Bewerber Einspruch gegen eine Entscheidung einlegen?
- Wer verwaltet Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungen?
- Wer verwaltet Anrechnungs- und Anerkennungsergebnisse?

8.2.2 Festlegung auf die Anrechnungs- und Anerkennungsanalysemethoden

Hinsichtlich der Methodik geht es zum einen – auf übergeordneter Ebene – um die Entscheidung, ob individuelle, pauschale oder kombinierte Anrechnungs- und Anerkennungsanalysemethoden zum Einsatz kommen sollen. Des Weiteren stellt sich neben der grundsätzlichen Ausrichtung, ob individuell, pauschal oder doch kombinierte Analyseverfahren angewendet werden sollen, auf der praktischen Arbeitsebene noch die Frage, nach welcher methodischen Systematik die Anrechnungs- und Anerkennungsanalyse durchzuführen ist. Ob beispielsweise analog des ursprünglich an der Technischen Universität Darmstadt (TU Darmstadt) entwickelten pauschalen Profilpotenzialverfahrens (PPV) (Seger, Beuthel & Schmiede, 2009) vorgegangen werden soll, oder ob in pauschaler Hinsicht eher die Kombination des Modul Level Indikators (MLI) (Müskens, Wittig, Tutschner & Eilers-Schoof, 2013) mit der Learning-Outcome-Matrix (LOM) (Müskens, Müskens & Hanft, 2008) in Frage kommt, die beide an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg entwickelt wurden? Oder soll es doch lieber ein Verfahren sein, das sich ebenfalls an dem seinerzeit an der TU Darmstadt entwickelten individuellen Portfolioverfahren (PFV) (Seger, Beuthel & Schmiede, 2009) orientiert? Auf dieser Ebene stellt sich dann noch die Frage, ob dem Analyseinstrument eine branchenspezifische oder fachliche Ausrichtung gegeben werden soll? Oder wird ein Analyseinstrument favorisiert, das von seiner Konstruktion her, wie die bereits genannten, ohne weiteres in Bezug auf jegliche Studiengänge und Berufsprofile angewandt werden kann. Noch eine Ebene tiefer müssen instrumentelle Bewertungsmaßstäbe festgelegt werden. Hier stellt sich beispielsweise die Frage, ob eine Niveaueinschätzung mittels European Qualifications Framework (Europäische Gemeinschaft, 2008), mittels Deutschem Qualifikationsrahmen (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011) oder vielleicht auch anhand einer Analyse der Lernergebnisbeschreibungen nach Blooms Taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001) vorgenommen werden soll (vgl. Kap. 4). Und nicht zuletzt sind Regeln – Qualitätsstandards und Verfahrensprinzipien (Seger & Waldeyer, 2014) – zu definieren, nach denen zum einen die Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren durchzuführen sind und auf deren Grundlage zum anderen die jeweiligen Analyseergebnisse zu bewerten sowie

auch positive oder negative Anrechnungs- bzw. Anerkennungsentscheidungen zu begründen sind.

Anmerkung: Bei der Frage nach der pauschalen oder individuellen Methode ist es wichtig, zwischen der Anrechnungs- bzw. Anerkennungsanalysemethode und der Anrechnungs- bzw. Anerkennungsbewerbung zu differenzieren. Während es im Kontext der Analyse tatsächlich individuelle und pauschale Methoden bzw. an der gesamten Bildungskarriere des Individuums orientierte und sich rein auf den curricularen Vergleich zweier Bildungskonzepte konzentrierende Methoden gibt, ist dem mit Blick auf die Bewerbung keineswegs so. Eine Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbung ist praktisch immer individuell. Auch wenn sie sich auf pauschale oder kombinierte Anrechnungs- bzw. Anerkennungsanalysen bezieht. Ob die Bewerberin bzw. der Bewerber sich auf der Basis seiner Bildungskarriere individuell um Anrechnung bewirbt, oder gezielt auf der Basis einer bestimmten Qualifizierung auf diesen bestimmten pauschalen Anrechnungs- oder Anerkennungsfall: Letzten Endes handelt es sich mit Blick auf diese eine Bewerberin bzw. diesen einen Bewerber immer um eine individuelle Anrechnungsbewerbung.

8.2.3 Aufbereitung und Hinterlegung der Studiengänge entsprechend der gewählten Analysemethoden

Sind die analytischen Grundlagen und ihre instrumentelle Umsetzung festgelegt, ist zu bewerten, ob die Studiengänge, genauer gesagt die Module und ihre Lernergebnisse, in einer Form beschrieben sind, die für die gewählten Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren geeignet sind. Insbesondere ist es von Vorteil, wenn der Modulbeschreibung das generelle Lernziel des Moduls entnommen werden kann, die beabsichtigten Lernergebnisse beschrieben und die Lerninhalte gelistet sind. Modulbeschreibungen sind in jedem Fall für die Durchführung von Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren geeignet und entsprechen darüber hinaus den gegenwärtigen Anforderungen der Akkreditierung, wenn sie folgende Kategorien abarbeiten (Anlage 3: Mustervorlagen in Seger & Waldeyer, 2014):

- Modulbezeichnung,
- Studiengang,
- Verwendbarkeit,
- Lehrveranstaltungen und Lehrformen,
- Modulverantwortliche,
- Dozent,
- Dauer,
- Credits,
- Studien- und Prüfungsleistungen,
- notwendige Voraussetzungen,
- empfohlene Voraussetzungen,
- Zuordnung des Moduls zu den Fachgebieten des Curriculums,
- Sprache,
- Einordnung ins Fachsemester,
- generelle Zielsetzung des Moduls,
- Arbeitsaufwand bzw. Gesamtworkload,
- Lerninhalt und Niveau,
- angestrebte Lernergebnisse,
- Häufigkeit des Angebots,
- anerkannte Module,
- anerkannte anderweitige Lernergebnisse/Lernleistungen,
- Medienformen und
- Literatur.

8.2.4 Dokumentenmanagement, Informationsmanagement und Beratung

Dokumente und Informationen sind die wichtigste Grundlage bei der Realisierung eines geeigneten Anrechnungs- und Anerkennungsmanagements. Einerseits gibt es die Dokumente, welche das Anrechnungs- bzw. Anerkennungsziel, also das Zielmodul, geeignet beschreiben. Andererseits gibt es die Dokumente, mittels derer Anrechnungs- und Anerkennungsbewerber inhaltlich und/oder formal einen Nachweis über die bereits erworbenen Lernergebnisse führen können. Auf der einen, der anrechnenden bzw. anerkennenden Seite geht es hierbei in Bezug auf die jeweilige Hochschule, die jeweiligen Fachbereiche, die jeweiligen Studiengänge und die entsprechenden Module beispielsweise um allgemeine und fachspezifische Prüfungs- und Studienordnungen, um ebensolche Anrechnungs- und Anerkennungsordnungen, um Leitfäden zur Anrechnung und Anerkennung, um Studienbriefe und um Modulbeschreibungen. Auf der anderen, der Bewerberseite geht es im Kontext der Anrechnung bereits erworbener beruflicher Lernergebnisse beispielsweise um Schul- und Ausbildungszeugnisse, Arbeitszeugnisse, Bescheinigungen, Prüfungsordnungen der beruflichen Bildung, Rahmenpläne, Rahmenlehrpläne und Referenzprofile. Im Kontext des Nachweises bzw. der Anerkennung bereits erworbener hochschulischer Lernergebnisse geht es wiederum um Prüfungs- und Studienordnungen der Herkunftshochschulen, um Bescheinigungen und Diploma Supplements sowie um Studienbriefe und Modulbeschreibungen der Herkunftsmodule. Die Notwendigkeit eines geeigneten Managements all dieser Dokumente ist nicht zu übersehen. Das gilt über den individuellen Anrechnungs- oder Anerkennungsfall hinaus, erst recht im Rahmen pauschaler Anrechnungs- oder Anerkennungsfälle, wo die kontinuierliche Zugriffsmöglichkeit auf die hier relevanten Dokumente für alle Beteiligten zu gewährleisten ist.

In diesem Sinne ist das Dokumentenmanagement zugleich auch als Informationsmanagement zu verstehen. Mit Blick auf das Informationsmanagement gibt es allerdings noch eine weitere Handlungsebene: Zur beiderseitigen – Bewerber und Hochschule sind hier gemeint – Effektivierung von Anrechnungs- bzw. Anerkennungsbewerbungsprozessen ist es notwendig, Bewerberinnen und Bewerbern geeignete Informationen und ggf. auch Instrumente zur Verfügung zu stellen, die ihnen eine Einschätzung ihrer Anrechnungs- oder auch Anerkennungspotenziale erlaubt. Die Bewerberin bzw. der Bewerber sollte – letztlich auch zur Entlastung der Hochschule – in die Lage versetzt werden, in dieser Form eine möglichst gute Abschätzung hinsichtlich ihrer/seiner Anrechnungs- und/oder Anerkennungschancen treffen zu können. Schließlich sollte die Bewerberin oder der Bewerber auf der Grundlage möglichst guter Informationen die Entscheidung treffen können, ob sich der zeitliche und ggf. auch finanzielle Aufwand, der mit der Einleitung einer Anrechnungs- bzw. Anerkennungsbewerbung verbunden ist, lohnt. Die Hochschule kann auf diese Weise sicherstellen, dass mit einer möglichst hohen Quote Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungen eingereicht werden, bei denen sich die Bewerberinnen und Bewerber einen erfolgreichen Abschluss des Anrechnungs- bzw. Anerkennungsanalyseverfahrens erwarten. In diesem Zusammenhang gibt es letztlich vielfältige Schnittstellen zwischen dem Dokumenten- und dem Informationsmanagement. Der geeignete Ansatz kann zu erheblichen Effektivierungspotenzialen hinsicht-

lich des im Kontext der Anrechnungs- und Anerkennungsanalyse zu betreibenden Aufwands seitens der Hochschule führen.

Schließlich ist Anrechnung und Anerkennung in seinen inhaltlichen bzw. fachlichen Bezugspunkten derart facettenreich, dass eine befriedigende Gestaltung der Analyseverfahren sowie der Bewerbungs-, Bewertungs- und Verwaltungsprozesse in aller Regel nicht ohne eine Struktur des persönlichen Beratungsangebots für Bewerberinnen und Bewerber und Mitarbeitende auskommt. Insbesondere in der Einführungsphase eines fachbereichs- oder auch hochschulweit einheitlich strukturierten Anrechnungs- und Anerkennungsmanagements sollten alle an einer Hochschule mit der Thematik befassten Beschäftigten interne Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bzw. Beraterinnen und Berater vorfinden können, auf deren Kompetenz in Fragen der Methodik und Organisation Verlass ist. Auch nach außen, d. h. zum einen in Richtung der individuellen Bewerberinnen und Bewerber und zum anderen in Richtung externer Institutionen, die sich für die Durchführung pauschaler Anrechnungsverfahren in Bezug auf ihre Bildungsangebote interessieren, ist zwecks allseits effektiver Abwicklungsmöglichkeiten, hinsichtlich methodischer und organisatorischer Nachfragen, aber auch im Zusammenhang mit fachlichen Anfragen im Hinblick auf Anrechnungs- bzw. Anerkennungspotenziale die Entwicklung eines kompetenten Beratungsnetzwerks unabdingbar.

8.2.5 Gewährleistung von Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungsverfahren

Zumindest punktuell ist die Vorbereitung, Organisation, Durchführung, Dokumentation und Veröffentlichung pauschaler Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren zu gewährleisten. In der Regel werden diese mehrheitlich sicher intern initiiert. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass sich externe Institutionen bei einer Hochschule um die Durchführung entsprechender Analyseverfahren bemühen bzw. bewerben.

Kontinuierlich zu gewährleisten ist dann die Erstellung, die Einreichung, die Weiterleitung an die fachlich wie praktisch zuständige Person, die Bewertung sowie die Dokumentation und gutachtenbasierte Ergebnisrückmeldung von individuellen Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungen.

Im Detail ist die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der individuellen und pauschalen Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungsverfahren letztlich von der Methodik der gewählten Anrechnungs- und Anerkennungsanalyse abhängig und vor diesem Hintergrund genauer zu definieren.

8.2.6 Instrumenten-, Bewerber- und Verfahrensmanagement

Anrechnung und Anerkennung bzw. die strukturierte und qualitätsgesicherte Überprüfung von Anrechnungs- und Anerkennungspotenzialen als Bestandteil des (Dienst-)Leistungsangebots einer Hochschule, hat in der Konsequenz zur Folge, dass verschiedene Elemente des Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungsprozesses organisiert und verwaltet werden müssen.

Zum einen sind das die eingesetzten Instrumente: Mit Blick auf die individuellen Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren resultiert bspw. aus jedem Aus- oder Weiterbildungsangebot einer Hochschule ein spezifisch auf das jeweilige Angebot ausgerichtetes Instrument. D. h. letzten Endes verfügt eine Hochschule zu gegebener Zeit über so viele individuelle Anrechnungs- und Anerkennungsinstrumente wie sie auch über Bildungsangebote verfügt. Bei den pauschalen Instrumenten ist die Vielfalt so groß wie die Menge der realisierten und angestrebten Analyseverfahren je Bildungsangebot. Alle Instrumente sind über die Zeit zu organisieren und zu pflegen. Individuelle Instrumente kontinuierlich, pauschale Instrumente zum erstmaligen Einsatzzeitpunkt und dann jeweils zum geplanten „Review".

Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungsverfahren bedingen letztlich auch Bewerberinnen und Bewerber. Hier gilt ebenfalls, dass die sukzessiv steigende Nachfrage sehr bald eine strukturierte Organisation der Bewerberverwaltung erfordern wird.

Und nicht zuletzt produzieren die Bewerberinnen und Bewerber ggf. auch mehrere Bewerbungsverfahren, die ihrerseits von Anfang bis Ende zu managen sind. Im Falle der individuellen Bewerbung hängen die Verfahren qua Definition des Instruments direkt an den jeweiligen Bewerberinnen und Bewerbern und es ist sinnfällig, dass diese auch zusammenhängend verwaltet werden. Pauschale Verfahren hingegen sind personenunabhängig in Bezug auf die jeweiligen hochschulischen Bildungsangebote zu verwalten.

Sofern unterstellt werden kann, dass die verantwortlichen Einrichtungen einer Hochschule den Überblick über die Instrumente, die Bewerberinnen und Bewerber und die Verfahren bewahren möchten, wird in der Summe über jeweils alle Instrumente, Bewerberinnen und Bewerber und Verfahren rasch deutlich, dass diese sehr bald nicht mehr beiläufig, sondern nur noch systematisch verwaltet werden können. In allen Fällen ist aufgrund der anfallenden enormen Datenmengen leicht nachvollziehbar, dass nur die strukturierte Erfassung in einer Datenbank zur Gewährleistung eines dauerhaften Überblicks führen kann.

8.2.7 Organisation der Bewertungs- und Entscheidungsprozesse sowie der Gutachtenerstellung und des Ergebnismanagements

Wie im Kontext der Anrechnungs- bzw. Anerkennungsbewerbung Instrumente, Bewerberinnen und Bewerber und Verfahren zu managen sind, so sind auch im Zuge der Bewertung Prozesse abzuarbeiten, die in dem zu erwartenden Umfang nur noch strukturiert und technisch unterstützt zu bewältigen sind.

So kann bspw. davon ausgegangen werden, dass sich eine Bewerberin oder ein Bewerber selten nur auf ein Zielmodul um Anrechnung und Anerkennung bewirbt und bei mehreren Zielmodulen mit hoher Sicherheit auch mehrere Modulverantwortliche für die Bearbeitung der Bewerbung zuständig sein werden, was letztlich zu koordinieren ist. Abgesehen von der Komplexität eines Bewerbungsverfahrens, ist die Regel, dass sich innerhalb eines Semesters eine Vielzahl von Bewerbungsverfahren um Anrechnung und Anerkennung für ein oder mehrere Zielmodul/e einstellen. Die sich daraus ergebende Komplexität der Bewertungsprozesse erschließt sich bei dem Gedanken an die Anzahl der Module, die Anzahl der

modulverantwortlichen Bewertenden und die möglichen Kombinationsmöglichkeiten in den Bewerbungen schnell. Ebenso schnell erschließt sich, dass eine fachbereichs- oder gar hochschulweit qualitätsgesicherte und gleichförmige Vorgehensweise, ohne inhaltliche Orientierungshilfe und technische Unterstützung kaum möglich erscheint.
Im weiteren sind die Entscheidungsprozesse zu organisieren, die sich in der Abstimmungskette, von Fall zu Fall auch in dem Abstimmungskreislauf zwischen formaler Sachbearbeitung, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, modulverantwortlichen Professorinnen und Professoren, Prüfungsausschuss und Prüfungsausschussvorsitzenden einstellen.
Dann ist noch – vor dem Hintergrund, dass Anrechnungs- bzw. Anerkennungswünsche durchaus einklagbar sind und insbesondere im Falle der Anerkennung die Beweislast bei Nichtanerkennung bei der Hochschule liegt – ein Bericht bzw. ein Gutachten über die Anrechnungs- bzw. Anerkennungsbewerbung samt der Bewertung und der Resultate zu erstellen. Für die Gutachtenerstellung gilt Ähnliches wie für die Abwicklung des Bewertungsprozesses: Qualitätsgesicherte und gleichförmige Vorgehensweise ohne inhaltliche Orientierungshilfe und technische Unterstützung erscheint bei den zu erwartenden Bewerberzahlen kaum möglich.
Zu guter Letzt sind die Bewertungsergebnisse bzw. Gutachten nicht nur an die Bewerberinnen und Bewerber sowie die Studierendenverwaltung zur weiteren Verwendung zu übergeben. Die Bewerbungen samt aller eingereichter Dokumente sowie der dazugehörigen Bewertungen bzw. Gutachten sind ebenfalls zu archivieren. Und zwar so, dass sie im Bedarfsfall, z. B. bei einer erneuten Antragseinreichung der gleichen Bewerberin oder des gleichen Bewerbers oder gar bei Klage auf Anrechnung oder Anerkennung, ohne größere Aufwände zur weiteren Verwendung auffindbar sind.

8.2.8 Organisation der Verwaltungsprozesse

Neben der inhaltlichen Prüfung der Anrechnungs- und Anerkennungsbewerbungen sowie der Organisation der Prozesse von der Antragserstellung (nach den Regeln der Hochschule, bei der beantragt wird), der Antrageinreichung und der Bewertung, ist die Anrechnung und Anerkennung wie auch die Nichtanrechnung und Nichtanerkennung letztlich ein Verwaltungsakt. Hinsichtlich Qualitätssicherung bzw. hinsichtlich verlässlicher, transparenter und nachvollziehbarer Gestaltung der Verwaltungsprozesse im Kontext von Anrechnungs- und Anerkennungsanalyseverfahren sowie der Bewerbungs- und Bewertungsprozesse gilt das Gleiche wie für die im Schwerpunkt inhaltlich orientierten Prozesse: Höchst mögliche Verlässlichkeit, Transparenz und Nachvollziehbarkeit bieten letztlich inhaltlich verbindlich definierte und technisch standardisierte Prozesse.

8.2.9 Zielgruppenkoordination bzw. Workflowdefinition

Inhaltlich verbindlich definierte und technisch standardisierte Prozesse bieten letztlich Verlässlichkeit, Transparenz und Nachvollziehbarkeit? Neben den bisher gezeigten inhaltlichen Arbeits- und Wirkungszusammenhängen im Kontext der Organisation qualitätsgesicherter

Anrechnungs- und Anerkennungsstrukturen an Hochschulen wird diese Schlussfolgerung bei der näheren Betrachtung der vielfältig direkt oder indirekt interagierenden Zielgruppen begreiflich. Ebenfalls erschließt sich aufgrund des umfangreichen Vernetzungsbedarfes die Notwendigkeit der Definition eines verlässlichen Workflows.

Direkte Zielgruppen

- Hochschulleitung,
- Weiterbildungsreferat,
- Fachbereichsleitungen,
- Prüfungsausschussvorsitzende,
- Prüfungsausschüsse,
- Professorinnen und Professoren,
- Externe Expertinnen und Experten,
- Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- Verfahrenskoordinatoren,
- Sekretariate der Professorinnen und Professoren,
- Allgemeine Studienberatung,
- Studienberatung des Fachbereichs,
- Fachliche Anrechnungs- und Anerkennungsberatung,
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschulverwaltung,
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Fachbereichsverwaltung,
- Bewerberinnen oder Bewerber und
- Interessentinnen und Interessenten.

Indirekte Zielgruppen

- Akkreditierung,
- Politik,
- Verwaltung,
- Gewerkschaften,
- Verbände,
- andere Hochschulen im Inland,
- andere Hochschulen im Ausland,
- berufliche Bildung,
- private Bildungsanbieter,
- Schlichtungsstellen,
- Gerichte,
- ...

8.2.10 Compliance Management

Kontinuierlich und prozessbegleitend ist zu gewährleisten, dass sich eine Hochschule und ihre angeschlossenen Einheiten in puncto Anrechnung und Anerkennung sowie erst recht in puncto Nichtanrechnung und Nichtanerkennung in allen Schritten, Entscheidungsprozessen und in allen Entscheidungen regelkonform verhalten. Die Regeln, die es dabei einzuhalten gilt, resultieren aus verschiedenen Kontexten: Europarecht, Bundesgesetze, Landesgesetze, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Richtlinien der Hochschulrektorenkonferenz, allgemeine und fachspezifische Studien- und Prüfungsordnungen der eigenen und anderer Hochschulen, Prüfungsordnungen der beruflichen Bildung, Rahmenpläne und Rahmenlehrpläne der beruflichen Bildung sowie vor allem die Richtlinien der Akkreditierung (Seger & Waldeyer, 2014, S. 11ff.).

Handlungsorientierung kann auf Grundlage der normativen Vorgaben über die kooperative Entwicklung von Anrechnungs- und Anerkennungsordnungen bzw. über einen dement-

sprechenden Anrechnungs- und Anerkennungsleitfaden flächendeckend in die Organisationseinheiten gegeben werden. Im Sinne des Kontinuitätsanspruchs des Compliance Managements sind diese Ordnungen und Leitfäden dann, in regelmäßigem Turnus, auf Aktualität zu prüfen sowie ggf. anzupassen.

8.3 Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement: Qualitätssicherung über Standards

Setzt sich eine Hochschule bzw. ein Fachbereich zum Ziel, qualitätsgesicherte, verlässliche, einheitliche, transparente, nachvollziehbare und auch normenkonforme Anrechnungs- und Anerkennungsstrukturen hochschul- bzw. jeweils fachbereichsweit zu etablieren, stellt sich die Frage, wie dies unter Wahrung dieser Anforderungen organisiert werden kann.
Letzten Endes ist das nur über die Entwicklung, Einführung und Etablierung von Standards zu realisieren. Einerseits über qualitative Standards in Form von genannten allgemeinen und/oder fachspezifischen Anrechnungs- und Anerkennungsordnungen bzw. Anrechnungs- und Anerkennungsleitfäden (vgl. Kap. 6; Seger & Waldeyer, 2014, S. 113 ff., 139 ff.). Andererseits aber auch über Standards der praktischen Umsetzung, die faktische Arbeits- und Organisationsprozesse regeln. Soweit normenkonform spricht darüber hinaus selbstverständlich auch nichts gegen eine individuelle Anpassung der qualitativen und umsetzungsbezogenen Standards an die jeweils spezifischen Leistungs- und Qualitätsanforderungen einer Hochschule. Doch das insgesamt erforderliche breite Leistungsportfolio...

- adäquate Modulbeschreibungen,
- Bewerbungsinstrumente,
- Bewerbungsprozesse,
- interne Informationsangebote,
- externe Informationsangebote,
- Self-Assessment,
- Beratungsinstrumente,
- interne Beratungsprozesse,
- externe Beratungsprozesse,
- Anrechnungsanalyseverfahren,
- Anerkennungsanalyseverfahren,
- individuelle Verfahren,
- pauschale Verfahren,
- Dokumentenmanagement,
- Bewertungsprozesse,
- Einbindung externer Expertinnen und Experten,
- Verwaltungsprozesse,
- Dokumentation,
- Gutachtenerstellung,
- Archivierung,
- etc.

und der Anspruch einer einheitlichen, transparenten und nachvollziehbaren Strukturierung, Organisation und normenkonformen Standardisierung lässt das ganze Ausmaß der Herausforderung „Anrechnung und Anerkennung an Hochschulen“ erahnen – erst recht bei Rekapitulieren aller hochschulischen Aus- und Weiterbildungsangebote, aller hochschulischen Module und der Anzahl der verantwortlichen Professorinnen und Professoren und des insgesamt involvierten Personals.
Die Lösung liegt schließlich in einem geeigneten System, welches ein adäquates Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement gewährleisten kann.

Das bis dato einzige Jobmanagementsystem, welches tatsächlich die ganzheitliche Abbildung der Herausforderung „Anrechnung und Anerkennung an Hochschulen“ im Konzept in sich trägt, ist das an der Technischen Universität Darmstadt entwickelte L3[26] Anrechnungs-ManagementSystem, das L3 AMS. Das zwischen 2009 und 2011 in erster Version entwickelte System wurde seinerzeit durch das Land Hessen, vertreten durch das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung und den ESF gefördert. Im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und dort im Kontext des Projekts Open Competence Center for Cyber Security (Open C³S) wurde die L3 AMS V2.0 um wesentliche Elemente ergänzt und deckt heute mit den folgenden Komponenten alle im Kontext des Anrechnungs- und Anerkennungsmanagements notwendigen Aufgaben an einer Hochschule ab:

Basiskomponenten:

- System (Personalisierung, Komponentensteuerung)
- CMS (Inhaltsverwaltung)
- Studiengangverwaltung
- Nutzerverwaltung
- Rollenverwaltung
- Management System individuelle Anrechnung

Zusatzkomponenten:

- Management System pauschale Anrechnung
- Self-Assessment
- Lebenslauf
- Self-Assessment der Sprachkompetenz
- Feedback
- Gutachten
- Statistische Auswertung

Für weitere Informationen, wie auch für den Zugang zur Demoversion auf dem Testserver des Entwicklungsteams, bitten wir um Kontaktaufnahme über seger@ifs.tu-darmstadt.de.

Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. Addison Wesley.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22.03.2011.

Bundestag (2007). Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region [Lissabon-Konvention; Deutsche Ratifizierung 2007]. Verfügbar unter: http://www2.fzs.de/uploads/lissabonkonvention.pdf [04.02.2015].

Europäische Gemeinschaft (2008). Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf [04.02.2015].

Müskens, W., Müskens, I. & Hanft A. (2008). Application and Impact of Learning Outcomes on Institutional Cooperation, Accreditation and Assessment – A German Case. In: E. Cendon, K. Prager, E. Schabauer & E. Winkler, Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practises in Five Countries. Krems: Danube University, S. 82-109.

[26] L3 steht für Lifelong Learning.

Müskens, W., Wittig, W., Tutschner, R. & Eilers-Schoof, A. (2013). Module Level Indicator. MLI – User Guide. Assessment of the Level of Competence Orientation. Bremen.

Seger, M. S., Beuthel, R. & Schmiede, R. (2009). Lifelong Learning effizient und qualitätsgesichert realisieren. Wege der systemübergreifenden Machbarkeit am Beispiel des Schnittpunkts von beruflicher und hochschulischer Bildung. Methoden und Strukturen zur Anrechnung vorgängig erworbener Lernergebnisse, inkl. Arbeitsmaterialien und Testergebnissen. Band 8 in der Reihe: Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft; hrsg. von Prof. Dr. Rudi Schmiede. Shaker Verlag. Aachen.

Seger, M. S. & Waldeyer, C. (2014). Qualitätssicherung in Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Universitäten und Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse. Band 14 in der Reihe: Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft; hrsg. von Prof. Dr. Rudi Schmiede. Shaker Verlag. Aachen.

9. Schlussbemerkung

Doreen Weichert

Die vorliegende Handreichung ist hauptsächlich darauf ausgerichtet, den Leserinnen und Lesern einen Einblick in die theoretischen Grundlagen und den aktuellen Entwicklungsstand im Themenfeld Anrechnung zu geben.

Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ geförderten Projekte stehen damit gebündelte Informationen zur Verfügung, die sowohl zur erstmaligen Annäherung an das Thema als auch zur tiefergehenden Beschäftigung mit Fragen der Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren und der kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsstand dienen können.

Die Autorinnen und Autoren der Handreichung setzen sich im Kontext von Anrechnung mit den Herausforderungen des Hochschulalltags auseinander und geben Antworten auf immer wieder auftretende Fragen: Welche Anrechnungsverfahren gibt es? Worauf ist bei der Entscheidung für ein geeignetes Anrechnungsverfahren zu achten? Wer ist an der Entwicklung und Implementierung zu beteiligen? Welche zentralen Voraussetzungen sind dafür zu schaffen? Welche theoretischen Konzepte und gesetzlichen Grundlagen sind zu beachten? Gibt es Modellprojekte, die bereits entwickelte und erprobte Instrumente oder Formatvorlagen zur Verfügung stellen? Wie kann die Qualität von Anrechnungsverfahren sichergestellt werden?

Als Fazit aus den Beiträgen lassen sich folgende zentrale Punkte festhalten:

a) Es gibt kein fertiges Anrechnungsverfahren für alle – Entwicklungsaufwand ist immer zu betreiben.

Je nach hochschulspezifischen Strategien, strukturellen Gegebenheiten, verfügbaren personellen und zeitlichen Ressourcen, erwartbarem Anrechnungsvolumen, Heterogenität bzw. Homogenität der Zielgruppe etc. muss jede Hochschule bzw. das Team der Verantwortlichen sich für ein den jeweiligen Zwecken dienliches, umsetzbares und praktikables Verfahren entscheiden und dieses in einer auf die bestehenden Rahmenbedingungen abgestimmten Weise entwickeln. Die drei konzeptionellen Schritte von der Lernergebnisbeschreibung über die Äquivalenzbeurteilung bis zur Anrechnungsregelung bzw. der praktischen Verfahrensweise sind jeweils spezifisch für das Studienformat, auf das außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen angerechnet werden sollen, zu durchlaufen.

b) Anrechnungsverfahren zu entwickeln und zu implementieren, ist aufwendig – ein Aufwand, der sich lohnt.

Jedes Verfahren sollte sich durch Qualität, Transparenz, Verlässlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Anrechnungsentscheidung auszeichnen. Dazu ist eine Verankerung von Qualitätssicherungsstandards und Verfahrensprinzipien in Anrechnungsregelungen bzw. -ordnungen unbedingt erforderlich.

Von der Möglichkeit zur Anrechnung profitiert die gesamte Hochschule, da eine heterogene Studierendenschaft andere Wissensformen mitbringt und neue Ansprüche an Lehrende stellt, Impulse zur Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden sowie zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Wissen und Wissensvermittlung gibt; auf diese Weise werden auch Lernprozesse beim wissenschaftlichen Lehrpersonal anregt. Außerdem kann eine Aufwertung des Praxiswissens gegenüber dem akademisch-theoretischen Wissen zu einer erweiterten Theorie-Praxis-Verschränkung beitragen. Für Studieninteressierte und Studierende sind Anrechnungsverfahren attraktive Angebote, die zur Verringerung der Studiendauer führen können.

c) Zentrale Voraussetzung für die Implementierung von Anrechnungsverfahren ist eine gemeinsame Sprache.

Anrechnungsmodelle beinhalten drei Konzeptschritte – die kompetenzbasierte Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzbeurteilung und Anrechnungsregelung bzw. praktische Verfahren. Zur Umsetzung sind eine enge Zusammenarbeit aller Akteure, regelmäßige wechselseitige Information sowie ein gemeinsames Verständnis von zentralen Begriffen und Konzepten erforderlich. Dazu kann auf Referenzrahmen, bspw. den Deutschen oder Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR, EQR), den Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) oder den Europäischen Hochschulqualifikationsrahmen (EHQR), und Taxonomien, z. B. die „Bloom‘sche Taxonomie“, zurückgegriffen werden. Letztere kann auch für die Formulierung von Lernergebnissen und Modulbeschreibungen sowie die Zuordnung von Lernergebnissen zu Niveaus hilfreich sein. Die Referenzrahmen bieten Grundlagen zur Abgrenzung von verschiedenen Referenzniveaus, ermöglichen eine internationale Vergleichbarkeit und sollten Anwendung in allen relevanten Dimensionen der Lehre (z. B. bei der Curriculumentwicklung, der Beschreibung von Erwartungen an die Lernenden oder für Lehrende hinsichtlich der geforderten Lehrinhalte, Prüfungsformate und Beurteilungskriterien) finden. Eine Bezugnahme auf Qualifikationsrahmen und Taxonomie ist deshalb eine sinnvolle Ergänzung bei der Entwicklung von Anrechnungsmodellen und deren Implementierung.

d) Von der Entwicklung bis zur Umsetzung erfordern Anrechnungsverfahren eine umfassende Planung.

Die strategischen und organisatorischen Aufgaben reichen von der Sensibilisierung verschiedener Personengruppen für das Thema Anrechnung und der Schaffung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Studieninteressierte und Studierende sowie der Bereitstellung von Informations- und Qualifizierungsangeboten für wissenschaftliches und wissenschaftsunterstützendes Hochschulpersonal über die Anpassung von Studiendokumenten und die Erarbeitung von Anrechnungsleitlinien sowie die Bereitstellung personeller Ressourcen, die Sicherung von Qualitätsstandards und die Implementierung eines Anrechnungsmanagements bis zur Vereinbarung von Hochschul- bzw. hochschulexterner Kooperationen etc.

e) Im Themenfeld Anrechnung agieren innerhalb und außerhalb einer Hochschule verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Interessenslagen.

Im Regelfall treffen verschiedene Gruppen von Akteuren mit zum Teil sehr verschiedenen Interessen, Kenntnisständen, Vorstellungen, Ressourcen und Vorbehalten aufeinander, deren Haltung von Skepsis und Widerstand bis hin zu Akzeptanz und Zustimmung variieren kann. Dieser Mischung zu begegnen und letztendlich Anrechnung an einer Hochschule erfolgreich zu implementieren, setzt neben fachkundigen Argumenten ein hinreichendes Maß an Fingerspitzengefühl und Geduld voraus.

f) Erfolgreiche Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen

Je nach Anrechnungsform ist eine andere Kooperationsart erforderlich. Abhängig vom Formalisierungsgrad (informelle, non-formale und formelle Kooperation) und dem Intensitätsgrad kann eine Kooperation von der reinen Information des Kooperationspartners, der wechselseitigen Abstimmung über die Verknüpfung von Angeboten bis hin zum aktiven Zusammenwirken auf allen Ebenen reichen. Trotz einer Vielzahl von erfolgreichen Kooperationen in Modellprojekten treten immer auch Schwierigkeiten auf, die auf unterschiedlichen Zielen und Erwartungen, einem unterschiedlichen Bildungsverständnis, einer verschiedenen Sprache der Bildungsbereiche sowie unterschiedlichen Strukturen basieren können. Um diesen Spannungen und Missverständnissen vorzubeugen, ist es wichtig, eine gemeinsame Sprache zu finden und die „andere Seite“ verstehen zu lernen, d. h. sich über Bildungsvorstellungen, didaktische Methoden, Lehr-/Lernsettings sowie Formen der Prüfung und Bewertung auszutauschen. Stets sollte auf einen offenen Umgang mit Schwierigkeiten geachtet werden, um ein wechselseitiges Verständnis von Prozessen und Entscheidungsstrukturen zu erwerben. Gegebenenfalls kann ein/e erfahrene/r Kooperationsbeteiligte/r als Moderator/in hinzugezogen werden, die/der das gegenseitige Verstehen am Anfang neuer Kooperationen unterstützen und so die Basis für Vertrauen schaffen kann. Das aktive Zusammenwirken der Partner sowie gemeinsame Entscheidungen tragen außerdem wesentlich zur Vertrauensbildung bei.

Als entscheidende Prämissen für den Erfolg von Anrechnungsverfahren werden von den Autorinnen und Autoren einhellig folgende Punkte genannt:

- Sammlung von Wissen sowie Information und Beratung über das Thema und Sensibilisierung für damit verbundene Fragen,
- Verständigung über eine gemeinsame „Sprache“ (Begriffsverständnisse klären, den Anderen verstehen lernen, Meinungsverschiedenheiten lösen),
- enge Zusammenarbeit und Vertrauen untereinander,
- aktive Mitwirkung und Beteiligung aller an Entscheidungen.

Werden diese Hinweise frühzeitig berücksichtigt, ist eine gute Ausgangssituation für die erfolgreiche (weitere) Arbeit zum Thema Anrechnung innerhalb jeder Hochschule geschaffen.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern dieser Handreichung viel Erfolg bei ihrer Arbeit!

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Niveaustufen des Denk- und Lernverhaltens nach Bloom 32
Abb. 2: Pauschale Anrechnung basierend auf einem Äquivalenzvergleich 43
Abb. 3: Allgemeine Anrechnungsempfehlungen (schematisch) 45
Abb. 4: Distanz der Bildungsbereiche bei Kooperationen und die Rolle einer Moderatorin oder eines Moderators 48

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Regelungen der Landeshochschulgesetze 9
Tab. 2: DQR-Deskriptoren 30
Tab. 3: Beispiel, Lernergebnisbeschreibung, Bloom‘sche Taxonomie und DQR Elemente 35

Autorinnen und Autoren

Dr. Eva Cendon
Dr. Eva Cendon ist Projektverantwortliche für die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) in der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und leitet die DUW-Teilstudie zu studierendengemäßen Studienformaten. Als Leiterin der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) und Studiengangleiterin des Masterstudiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement beschäftigen sie in Forschung und Lehre folgende Themen: Lebenslanges Lernen und Hochschulen, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, das Konzept des Reflexive Practitioner sowie Praxisforschung.

Anja Eilers-Schoof
Anja Eilers-Schoof arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement. Sie beschäftigt sich im Rahmen unterschiedlicher Forschungsprojekte mit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen.

Luise B. Flacke
Luise B. Flacke war bis März 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) sowie im Department Bildung der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW). Sie war in unterschiedlichen Forschungsprojekten (u. a. in der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) beschäftigt. Schwerpunkte ihrer Forschung waren Lebenslanges Lernen und die Konsequenzen für Hochschulen, Praxisforschung im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verschränkung sowie Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.

Monika Hartmann-Bischoff
Monika Hartmann-Bischoff ist seit April 2013 Geschäftsführerin der Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH, Hannover. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die strategische Ausrichtung der Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH sowie die Steuerung der Arbeitsprozesse der Gesellschaft, Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Information zu den erweiterten Hochschulzugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte, Anrechnung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Kompetenzen auf Studieninhalte, die Erhebung (beruflich qualifizierte Studieninteressierte und niedersächsische Unternehmen) des akademischen Weiterbildungsbedarfs, die Initiierung der Entwicklung begleitend zu einer Berufstätigkeit absolvierbarer Studien- und Weiterbildungsangebote, die Kooperation mit und Vernetzung von niedersächsischen Hochschulen, Unternehmen, Trägern der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Bildungs-, Studien- und weiterer einschlägiger Beratungsstellen.

Anja Kohlesch
Anja Kohlesch arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „MainCareer“ an der Frankfurt University of Applied Sciences, welches im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert wird. Im Projekt ist sie zuständig für die Querschnittsaufgabe der Weiterbildung. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind die Themen Nationale Qualifikationsrahmen (DQR) und die Formulierung von Lernergebnissen in modularisierten Weiterbildungen.

Dr. Wolfgang Müskens
Dr. Wolfgang Müskens arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg. Seine Arbeitsschwerpunkte in diversen nationalen und internationalen Projekten sind Durchlässigkeit beruflicher Bildung und Hochschule sowie Kompetenzerfassung und -anrechnung.

Dr. Mario S. Seger
Dr. Mario S. Seger ist für die Technische Universität Darmstadt im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ Projektmanager im Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“. Strukturelle Herausforderungen wie auch methodische und instrumentelle Lösungen im Kontext der Anrechnung und Anerkennung bilden seine Forschungsschwerpunkte. Aktuell arbeitet Dr. Seger u. a. an der Entwicklung einer Managementsoftware für Bewerbungs- und Analyseprozesse im Umfeld der Anrechnung und Anerkennung.

Dr. Judith Specht
Dr. Judith Specht ist an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde im Projekt „Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde – nachhaltig, durchlässig, praxisnah“ im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin (Teilprojektleitung) tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen die Konzeption und Etablierung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung, die Erforschung von Kompetenzbedarfen nicht-traditioneller Studierender (Schwerpunkt: ländlicher Raum und Landwirtschaft), die Konzeption eines Zertifikatsangebots „Soziale Landwirtschaft“, die Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren sowie die Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in der Lehre.

Christina Waldeyer
Christina Waldeyer ist für die Technische Universität Darmstadt im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Unter der Leitung von Dr. Mario S. Seger ist sie dort vorrangig für die Evaluation und Weiterbildung des AnrechnungsManagementSystems für Bewerbungs- und Analyseprozesse im Umfeld der Anrechnung und Anerkennung zuständig.

Doreen Weichert
Doreen Weichert arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Teilprojekt „Heterogene Zielgruppen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie unterstützt die geförderten Projekte bei der Entwicklung und Erprobung von Studienangeboten und Unterstützungsmaßnahmen. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind die Themen Anrechnung und Anrechnungsverfahren sowie weiterführende Zielgruppenanalysen.

ISBN 978-3-946983-01-9