

Lull, Anja

Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]:
Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ;
Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 279-293



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lull, Anja: Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]:
Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ;
Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 279-293 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114485

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-unipress.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)



Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

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

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo	11
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus	17
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen..... 37

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel.....	39
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt	59
------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck	73
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla	85
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn.....	105
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann	121
Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne	139
Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen.....	157
Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders	159
Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo	175
Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter	193
Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann	211
Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert	227
Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo	239

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull	279
Autor_innenverzeichnis	295

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen

Anja Lull

1 Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als (hochschul-)politische Setzung

1.1 Durchlässigkeit durch Anrechnung: Entwicklung einer bildungspolitischen Idee

Im Zuge der Diskussionen um ‚Lebenslanges Lernen‘ und die ‚Bologna-Reformen‘ hat die Frage nach der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an Bedeutung gewonnen. Die Verbesserung und Implementierung von Anrechnungsverfahren gelten als Ziele insbesondere zur Beförderung der Durchlässigkeit zwischen dem System der beruflichen Bildung und dem Hochschulsystem sowie der damit einhergehenden Erweiterung der Beteiligungsmöglichkeiten von nicht-traditionell Studierenden (Banscherus 2010; Minks 2011). Bereits im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2002 wurde festgehalten, dass außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten im Umfang von maximal der Hälfte der im Rahmen eines Studiengangs geforderten Studienleistung angerechnet werden können.

Der Widerstand auf Seiten der Hochschulen blieb jedoch groß, weitere Aufrufe und Beschlüsse folgten, um konkrete Schritte in den bundesdeutschen Hochschulen zu initiieren: „Beruflich Qualifizierten darf nicht abverlangt werden, über bereits nachgewiesene Kompetenzen noch einmal geprüft zu werden. [...] Grundlage der Anrechnung sollten daher die in der Berufspraxis und in der Aufstiegsfortbildung erworbenen Kompetenzen sein. [...] Ziel muss es sein, möglichst ganze Studienabschnitte (sog. Module) anzurechnen, so dass diese Module nicht mehr studiert und geprüft werden müssen.“ (Gemeinsame Erklärung von HRK und DIHK vom 14.10.2008). Den rechtlichen Rahmungen folgten erst kleinere, dann auch hochschulübergreifende Modellprojekte. Beispielhaft können hier die ANKOM-Projekte¹ genannt werden, die den weiteren Diskurs in Deutschland maßgeblich geprägt und Modelle zur Äquivalenzberechnung sowie dazu nutzbare Taxonomien entwickelt haben (vgl. u.a. Loroff/Stamm-Riemer/Harmann 2011).

1 Darstellungen der ANKOM-Projekte sind in zahlreichen Publikationen nachzulesen und unter ankom.his.de dokumentiert.

Inzwischen sind in allen deutschen Landeshochschulgesetzen Möglichkeiten der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – geschaffen worden (Weichert 2015). Die Ausgestaltung der Anrechnung ist in den meisten Hochschulgesetzen den Hochschulen überlassen.

Im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind in den beteiligten Hochschulen verschiedene Fragen der Anrechnung vor allem in Bezug auf Weiterbildungsstudiengänge bearbeitet worden. Ein fundierter theoretischer und praktischer Überblick zu den Ergebnissen ist in der „Handreichung Anrechnung“ (Cendon et al. 2015) zu finden. In diesem Beitrag werden relevante Aspekte der vom Projekt PONTs begleiteten Erarbeitung einer Anrechnungs- und Anerkennungsordnung an der KHSB vorgestellt und kritisch reflektiert.

1.2 Anrechnung oder Anerkennung? Überschreitung von Sektorengrenzen im Bildungssystem

In der Debatte um Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf das Studium wird der Begriff ‚Anrechnung‘ von ‚Anerkennung‘ und ‚Zulassung‘ unterschieden und im Berliner Hochschulgesetz an verschiedenen Stellen geregelt:

- **Zulassung** zum Studium: Im Berliner Hochschulgesetz wird die Zulassung von Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zum Studium in §11 geregelt. Hier werden neben der allgemeinen Hochschulreife als dem klassischen Zugangsweg zum Studium weitere Zugangsmöglichkeiten in verschiedenen Abstufungen eröffnet.
- **Anerkennung**: Teilnahme-, Studien- und Prüfungsleistungen, die an einer anderen Hochschule erworben wurden, können als gleichwertig anerkannt werden, so dass die entsprechenden Leistungen im aktuell immatrikulierten Studiengang (§23a, BerlHG) nicht mehr erbracht werden müssen.
- **Anrechnung** von Kompetenzen: Die Anrechnung von gleichwertigen außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Studium erfolgt mit dem Ziel der Ersetzung von Teilnahme-, Studien- und Prüfungsleistungen (Modulen oder Teilmodulen), sodass diese nicht mehr studiert werden müssen (§23a, BerlHG).

Regelungen in den Landeshochschulgesetzen müssen an den Hochschulen umgesetzt werden.

Während die Anerkennung hochschul- und ggf. länderübergreifend, jedoch innerhalb des tertiären Sektors stattfindet, findet bei der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen eine Übertretung der Bil-

dungssektoren vom sekundären in den tertiären Bereich statt, bei der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen sogar sektorenübergreifend. Davon ausgehend, dass die Übergänge zwischen beruflicher und akademischer Bildung, also dem sekundären und tertiären Sektor in bestimmten Bereichen fließend sind (s.u.), ist eine solche Anrechnung durchaus sinnvoll. Dennoch kann aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen nicht automatisch von einer Gleichwertigkeit der Kompetenzen ausgegangen werden. Es stellt sich die Frage, in welcher Form die Gleichwertigkeit festgestellt oder erhoben werden kann: Sollen hierzu die anvisierten Lernergebnisse der Bildungsgänge oder die individuell erreichten Kompetenzen zu Grunde gelegt werden? Weiterhin besteht die Frage, ob und wie informell, also außerhalb formalisierter Bildungsgänge erworbene Kompetenzen bei der Anrechnung berücksichtigt werden können. Last but not least muss auch aus hochschulischer Sicht geklärt werden, welche Kompetenzen als Ausgangspunkt für einen Vergleich genommen werden: Möglicherweise unterscheiden sich die erreichten Kompetenzen Studierender nach dem ersten oder letzten Semester, werden in verschiedenen Modulen angebahnt oder erst in Verbindung mit Praxiseinsätzen erreicht.

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass eine Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse eine prinzipielle Bereitschaft der Hochschulen verlangt, sich sowohl mit den eigenen Outcomes jenseits formalisierter Modulbeschreibungen als auch den Inhalten und Zielen der beruflichen Bildung auseinanderzusetzen.

1.3 Hochschulautonomie – Entscheidungsräume im Berliner Hochschulgesetz

Verschiedene Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung, Hochschulautonomie sowie individuelle Lernbiografie verhindern einfache oder gar einheitliche Lösungen im Feld der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Hinzu kommen grundlegende, nicht gelöste Bildungsfragen, die sich insbesondere in dem sich nur langsam ändernden Selbstverständnis der Hochschulen in Bezug auf den eigenen Lehrauftrag zeigen. Denn letztlich bleibt die Ausgestaltung im Rahmen der Landeshochschulgesetze Aufgabe der Hochschulen, die dazu ggf. mit Akteuren aus Wirtschaft und/oder beruflicher Bildung kooperieren können und verhältnismäßig große Spielräume besitzen.

Im Berliner Hochschulgesetz ist die Anrechnung in §23 „Studienübergänge, Anrechnung von Ausbildungs- und Studienleistungen“ geregelt:

- (1) (...) In der Prüfungsordnung vorgesehene Kompetenzen, die außerhalb der Hochschulen erworben worden sind, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen. (...)

(2) Die Hochschule, an der ein Studium aufgenommen oder fortgesetzt wird, entscheidet über die angemessene Anrechnung nach Absatz 1. Die Entscheidung trifft der zuständige Prüfungsausschuss der Hochschule, in Studiengängen, die mit einer staatlichen Prüfung abgeschlossen werden, das zuständige Prüfungsamt, soweit nicht die Prüfungsordnung eine pauschalierte Anrechnung oder eine andere Zuständigkeit vorsieht.

(3) In einer besonderen Hochschulprüfung (Einstufungsprüfung) können Studienbewerber oder Studienbewerberinnen mit Hochschulzugangsberechtigung nachweisen, dass sie über Kompetenzen verfügen, die eine Einstufung in ein höheres Fachsemester rechtfertigen.

§23 Abs. 3 eröffnet den Hochschulen neben der Anrechnung noch ein weiteres Verfahren, nämlich das der Einstufungsprüfung. Hierbei wird nicht die Gleichwertigkeit der Outcomes (Kompetenzen) einzelner Module betrachtet, sondern es wird davon ausgegangen, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt eines Studiengangs Kompetenzen vorhanden sind, die abprüfbar und den Einstieg in das nächstfolgende Fachsemester ermöglichen. Im Rahmen von PONTs wurde für den Studiengang „Soziale Gerontologie“ eine solche Einstufungsprüfung entwickelt, damit Studiengangsbewerber_innen, die nicht über einen (der pauschalen Anrechnung zugrundeliegenden, s.u.) Abschluss in einem der Pflegeberufe verfügen, über diesen Weg in das 3. Fachsemester einsteigen können. Dadurch wurde ein weiteres Element eingeführt, das der besonderen Heterogenität der Zielgruppe begegnet.

1. Hochschul- bezogener Zugang	Allgemeine oder fachgebundene HZB	liegt vor	→ weiter mit 2.
		liegt nicht vor	→ Zulassungsprüfung
2. Studiengang- bezogener Zugang	dreijährige pflege- fachliche Ausbildung nach aktuellen Be- rufsgesetzen	liegt vor	→ Studiengangzulassung mit pauschaler Anrechnung von 60 CP, entsprechen 1. und 2. Fachsemester
		liegt nicht vor	→ Einstufungsprüfung, bei Bestehen Einstufung ins 3. Fachsemester

Tab. 1: Voraussetzungen und Möglichkeiten des Zugangs zum Studiengang „Soziale Gerontologie“; Hinweis: Müssen sowohl Zulassungs- als auch Einstufungsprüfung absolviert werden, werden diese gemeinsam abgehalten. Quelle: Eigene Darstellung

2 Gegenstand der Anrechnung: Wer kennt sich aus in der beruflichen Bildung?

2.1 Reform der beruflichen Bildung im dualen System seit 1995

Mit Beschluss der Kultusministerkonferenz und der damit verbundenen Veröffentlichung der „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ (KMK 1995) fand eine grundlegende Reform der Beruflichen Bildung statt: Für alle Neuordnungen der Berufe im dualen System stand ab diesem Zeitpunkt nicht nur eine Orientierung an der beruflichen Handlungskompetenz im Vordergrund, sondern zum Erreichen dieses Ziels auch die Auflösung der bisherigen (Unterrichts-)Fächerstruktur zu Gunsten von Lernfeldern. Diese Lernfelder sind didaktische Konstrukte beruflicher Handlungsfelder, die grundlegende exemplarische und innovative Erkenntnisse der Fach- und Bezugswissenschaften aufgreifen und damit gesellschaftliche Entwicklungen reflektieren (vgl. KMK 1995). Während die Rahmenpläne für die nach dem Berufsbildungsgesetz ausgerichteten Berufe des dualen Systems diese Lernfelder mit Inhalten und Kompetenzzielen füllen, ist es Aufgabe der Schulen und Lehrenden, innerhalb dieser Lernfelder Lernsituationen zu kreieren, die den Lernenden den (gedanklichen) Zugang zu den Inhalten ermöglichen. Die Betriebe knüpfen in ihrer praktischen Ausbildung daran an, so dass die in den Rahmenplänen vorgesehenen Kompetenzen in der Zusammenschau dieser beiden Ausbildungsorte erworben werden können.

Wesentlich für die Möglichkeiten der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen durch Hochschulen sind zwei Aspekte: Zum einen liegen in den Rahmenplänen bzw. Lehrplänen der Länder anzurechnende Inhalte resp. Kompetenzen weder in einer fachlogischen bzw. -wissenschaftlichen noch in einer den akademischen Themenfeldern entsprechenden Struktur vor; zum anderen sind die Lernanteile in der betrieblichen Ausbildung nur in wenigen Bereichen formalisiert und können daher nur bedingt in Anrechnungsverfahren Berücksichtigung finden.

2.2 Besonderheiten der Berufe im Sozial- und Gesundheitssystem

Das sogenannte duale System der beruflichen Ausbildung findet seine gesetzliche Grundlage im Berufsbildungsgesetz (BBiG). Dies betrifft die meisten Berufe in Deutschland, insbesondere kaufmännische, handwerkliche wie

auch industrielle Fertigungsberufe. Ihre Ausbildungsinhalte werden gemeinsam von Arbeitgeber- und Arbeitgebervertretungen sowie von staatlicher Seite durch die jeweiligen Bildungsministerien bzw. deren Institutionen beschlossen, die schulische Ausbildung erfolgt in staatlichen Berufsschulen, die praktische Ausbildung in Betrieben. Die jeweiligen Arbeitgebervertretungen behalten sich die Abnahme der Prüfungen und Anerkennungen der beruflichen Abschlüsse vor.

Dem gegenüber stehen die Sozial- und Gesundheitsberufe, die – traditionell bedingt – verschiedene Sonderwege in der Ausbildung einschlagen. Während im Sozialwesen vor allem die vollzeitschulische Ausbildung an (Berufs-)Fachschulen vorherrschte, sind die Berufsausbildungen im Gesundheitswesen (Pflege- und Therapieberufe) durch eigene Berufsgesetze geregelt und auf Bundesebene sowie in den meisten Bundesländern den Gesundheits- oder Sozialministerien unterstellt.

Diese Besonderheiten in den politischen Zuständigkeiten und den Bildungswegen setzen sich auch *nach* der Ausbildung fort: Im Gegensatz zu den im Berufsbildungsgesetz geregelten Berufen ist auch das Fort- und Weiterbildungswesen uneinheitlich. Es gibt kaum – und wenn sehr zersplitterte und wenig einflussreiche – berufsständische Vertretungen, ein Kammerwesen ist nicht ausgebildet (Bollinger/Grewe 2002).

Das Bemühen um eine Verbesserung und Aufwertung der Berufsausbildungen im Sozial- und Gesundheitswesen führte jedoch bereits früh zu einer Umstellung der Ausbildungsinhalte im Sinne des Lernfeldkonzepts. Bereits die novellierten Berufsgesetze von 2002/3 in der Alten- sowie Gesundheits- und Krankenpflege gliedern die Lerninhalte der Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen nach Lern- bzw. Themenfeldern. Die Ausgestaltung in den Ländern erfolgte jedoch sehr unterschiedlich. In den Sozialberufen, die in der Regel auf Länderebene geregelt sind, existiert beispielsweise eine Vielzahl verschiedener Lehrpläne, sodass eine formale Anrechnung der Ausbildungsinhalte entweder regional begrenzt oder nur mit einem großen analytischen Aufwand betrieben werden kann.

2.3 Bildungsabschlüsse an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Die Inhalte der Sozial- und Gesundheitsberufe orientieren sich sehr viel stärker an theoretischen Inhalten, als dies in klassischen handwerklichen oder kaufmännischen Berufen der Fall ist. Fächer wie Psychologie, Soziologie und Pädagogik gehörten bereits seit den 1970er Jahren zum Wissenskanon, schon im Berufsgesetz von 1982 wird von den Pflegenden verlangt, ihr Pflegehandeln an aktuellen theoretischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen auszurichten. Auch die (formalen oder informellen) Zugangsvoraussetzungen zu den Ausbildungen in den Sozial- und Gesundheitsberufen sind i.d.R. höher

als in denen anderer Ausbildungsberufe, dies trifft im Besonderen auf die Fachschulabsbildungen (z.B. Erzieher_innen, Heilpädagog_innen) zu.

Während sich ein Teil der früher an Fachschulen ausgebildeten Sozialberufe bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts akademisierte (Volkschullehrer_innen, Sozialarbeiter_innen), begann die Akademisierungsdebatte in den Gesundheitsberufen erst Ende des 20. Jahrhunderts. Während in den 1990er Jahren die Akademisierung der Pflegeberufe mit der Einrichtung von Studiengängen zur Qualifizierung von Führungskräften und Lehrkräften für die Ausbildung begann („Elitenbildung“), folgte mit der Einrichtung sogenannter Modellklauseln in den Berufsgesetzen der Aufbau grundständiger Pflegestudiengänge, die in verschiedenen Modellen Pflegeausbildung mit einem akademischen Abschluss (Bachelor) verbindet.² Seit den 2000er Jahren ziehen in diesem Bereich die therapeutischen Berufe sowie die sozialpädagogischen Berufe (v.a. im Bereich Frühkindliche Bildung/Kindheitspädagogik) nach. Gerade bei Berufen, die an der Schwelle zur Akademisierung stehen, ist die formalisierte Einstufung in Qualifikationsrahmen besonders schwierig, denn in den Einstufungsverfahren wird i.d.R. lediglich der Bildungsabschluss zugrunde gelegt und nicht die tatsächlich erworbenen Kompetenzen, die sich bei „aufstrebenden“ Berufen durchaus im nächsthöheren Qualifikationsniveau befinden können: Ob und wie die in einem handwerklichen Beruf erworbenen Kompetenzen mit denen einer Pflegeausbildung tatsächlich vergleichbar sind, bleibt strittig.

Mit der Debatte um die Einstufung der Berufe in den Deutschen Qualifikationsrahmen³ (DQR) begann erneut die Diskussion um die Wertigkeit der beruflichen Abschlüsse bzw. die Qualität und Quantität der Ausbildungsinhalte und -ziele: Analog zu den Fachschulabschlüssen der Sozialberufe forderten die Berufsverbände in den Gesundheitsberufen eine Einordnung der abgeschlossenen dreijährigen Pflegeausbildung im DQR auf der Stufe 5. Diese auf breitem Konsens fußende inhaltliche Einschätzung konnte sich aus formalen Gründen nicht durchsetzen, da 2012 eine pauschale Einstufung aller dreijährigen Ausbildungsberufe in Stufe 4 erfolgte. Dass die angestrebten Kompetenzen denen der Stufe 5 des DQR entsprechen, wurde jedoch in zahlreichen Publikationen betont (vgl. DBfK 2012; Hülsken-Giessler 2011).

2 Zur Übersicht und Systematisierung dieser Studiengänge vgl. Moers, Martin/Schöniger, Ute/Böggemann, Marlies (2012): „Duale Studiengänge – Chancen und Risiken für die Professionalisierung der Pflegeberufe und die Entwicklung der Pflegewissenschaft“ in: *Pflege & Gesellschaft* 17(3), S. 232–247.

3 Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) strukturiert systematisch die in Deutschland möglichen Qualifikationen. Bei der Erstellung werden Kompetenzen für die einzelnen Bildungsabschlüsse ermittelt und verglichen. In seinen Zieldimensionen (Qualifikationsstufen) lehnt sich der DQR an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) an.

3 Hochschulinterne Grundlagen: Entwicklungsbeispiel einer Anrechnungsordnung

3.1 Klärung hochschulinterner Prämissen

Der Aufforderung durch das Berliner Hochschulgesetz entsprechend begann gemeinsam mit dem Projektstart von PONTs eine Projektgruppe bestehend aus Hochschulleitung, Mitgliedern des Prüfungsausschusses und PONTs-Mitarbeiter_innen mit der Entwicklung einer Anrechnungsordnung. Neben der Klärung rechtlicher und inhaltlicher Fragen beschäftigte sich die Gruppe zu Beginn vor allem mit der Ausgangslage an der Hochschule und kam zur Festlegung folgender Prämissen:

- Ein pauschales Anrechnungsverfahren für alle Studiengänge kommt aufgrund der heterogenen Voraussetzungen der Studieninteressierten und Studienanfänger_innen nicht in Frage. Studien- und Prüfungsordnungen einzelner Studiengänge können jedoch studiengangsbetonte pauschale Verfahren regeln.
- Aus verfahrenstechnischen Gründen werden ausschließlich formale außerhochschulisch erworbene Kompetenzen angerechnet. Eine Äquivalenzprüfung von informell erworbenen Kompetenzen wäre mit einem unverhältnismäßigen Aufwand verbunden.
- Eine Anrechnung auf Ethik- oder Anthropologiemodule erfolgt aufgrund des besonderen Profils der Hochschule nicht.
- Die Möglichkeit der Antragsstellung auf Anrechnung ist erst nach einer Immatrikulation und nur innerhalb des 1. Studiensemesters an der KHSB möglich. Dies begrenzt die Zahl möglicher Anträge und entlastet die an den Anrechnungsverfahren beteiligten Personen, da somit sichergestellt ist, dass die Antragssteller_innen sowohl die Zulassungsvoraussetzungen erfüllen als auch den Studienplatz angenommen haben.

3.2 Aspekte pauschaler Anrechnung

„Das pauschale Anrechnungsverfahren orientiert sich hauptsächlich an programmformig organisierten formalen Lernprozessen und richtet sich an eine vergleichsweise homogene Zielgruppe, zum Beispiel die Absolventinnen und Absolventen einer dem Studiengang fachlich nahestehenden beruflichen Fortbildung.“ (Banscherus/Geffers 2013: 3 f.). In der Regel werden normative Setzungen, z.B. Lernergebnisse aus Ausbildungsverordnungen oder Curricula und Studieninhalte des Studiengangs mit dem Ziel einer Äquivalenzberechnung abgeglichen. Dieser Abgleich findet in einem pauschalen Anrechnungsverfahren personenungebunden statt.

Voraussetzung dafür ist das Vorliegen von Lernergebnisbeschreibungen sowohl auf der Ebene der beruflichen als auch der hochschulischen Bildungsgänge. Im Idealfall sind die Lernergebnisse als Kompetenzen beschrieben, sodass die verschiedenen Operatoren miteinander verglichen werden können. Um den Effekt pauschaler Anrechnungen möglichst groß zu gestalten, sollten ganze Module Gegenstand der Anrechnung sein und studienorganisatorisch so gelegt sein, dass für die Studierenden ein zeitlicher Nutzen entsteht. Daher kommt pauschalen Anrechnungsverfahren vor allem bei der Neuentwicklung oder Revision von Studiengängen eine besondere Bedeutung zu.

3.3 Aspekte individueller Anrechnung

Im Gegensatz zu pauschalen Verfahren sind individuelle Anrechnungsverfahren antragsgebunden. Die Antragsstellenden müssen die geltend gemachten Kompetenzen dokumentieren. Hierzu benötigen sie Informationen, welche Qualifikationen geltend gemacht werden können, wie die Informationen aufbereitet werden müssen und welche Ergebnisse (Arbeits- bzw. Zeitersparnis) in Aussicht stehen. In einem hochschuleigenen Verfahren werden die Qualifikationen im Rahmen einer Äquivalenzprüfung hinsichtlich ihrer Anrechenbarkeit bewertet.

Ein solches Verfahren ist besonders für heterogene Zielgruppen geeignet, jedoch für alle Beteiligten in hohem Maße aufwändig und erfordert eine gewisse Kenntnis über die Strukturen und Dokumentationsformen im Bildungswesen: Allein die Unübersichtlichkeit der Berufsabschlüsse (s.o) und der damit verbundenen Kompetenzziele sowie die Gestaltung von Rahmenplänen erschwert es in einzelnen Fällen immens, eine Äquivalenzprüfung vorzunehmen. So benötigen sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden bzw. in der Verwaltung in Anrechnungsverfahren tätige Personen zusätzliche Informationen und Beratung, wie sie vorgehen können. Weiterhin ist eine individuelle Beratung der Antragsstellenden sinnvoll, in denen die Vor- und Nachteile der Anrechnung in einem offenen Gespräch ersichtlich werden können. Hierbei sollten nicht nur inhaltliche, sondern auch personenbezogene Aspekte Berücksichtigung finden: Ist die Professorin Prüferin? Ist der Lehrbeauftragte ein möglicher Zweitgutachter für meine Bachelorarbeit? Beinhaltet das Modul eine Ringvorlesung, in der hochkarätige Wissenschaftlerinnen einen Überblick über die Fachdisziplin geben? Die Studierenden selbst müssen dann zwischen Antragsaufwand, Zeit- bzw. Ressourcenersparnis⁴ und fehlender „Bildungszeit“⁵ abwägen.

4 Bei kostenpflichtigen Studiengängen muss auch der Geldwert des Moduls berücksichtigt werden.

5 Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden weisen darauf hin, dass für bestimmte Lerngegenstände der Faktor Zeit eine große Rolle bei der nachhaltigen Aneignung spielt.

3.4 Verfahren der individuellen Anrechnung unter Berücksichtigung der Ressourcen in Verwaltung und Lehre

Besonders an kleineren Hochschulen können die in den Modellprojekten entwickelten Verfahren die personellen Kapazitäten in Verwaltung und Lehre enorm beanspruchen. Neben den Personen im Prüfungsausschuss bzw. -amt betrifft dies vor allem die Lehrenden in den Modulen, für die Kompetenzen angerechnet werden sollen. Aus diesem Grund ging es der Projektgruppe Anrechnung vor allem darum, ein schlankes Verfahren zu entwickeln, das zum einen dem Anspruch auf individuelle Anrechnung gerecht wird, zum anderen aber die personellen Ressourcen berücksichtigt.

Unter Beteiligung verschiedener Stellen kann das Verfahren wie folgt durchgeführt werden:

1. Die Antragstellenden überprüfen anhand einer Checkliste, ob eine Antragsstellung überhaupt möglich ist. In dieser Checkliste wird erfragt, ob
 - a) eine Immatrikulation in einen Studiengang an der KHSB vorliegt,
 - b) der gewünschte anzurechnende Bildungsabschluss innerhalb der vergangenen 5 Jahre erworben wurde,
 - c) der anzurechnende Berufsbildungsabschluss im Berufsfeld Soziales einem Sozialberufesanererkennungsgesetz folgt bzw. mit einer staatlichen Anerkennung verbunden ist,
 - d) der anzurechnende Fort- oder Weiterbildungsabschluss für ein soziales Tätigkeitsfeld bei einem zertifizierten Träger im Umfang von mind. 200 h erfolgte,
 - e) ein Nachweis über Inhalt und zeitlichen Umfang anhand von Dokumenten möglich ist.
2. Die Antragstellenden erhalten eine Informationsbroschüre, in der sie über die Vor- und Nachteile einer Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen aufgeklärt werden.
3. Der Antrag wird beim Prüfungsamt gestellt. Dort wird er formal geprüft und an die entsprechenden Modulverantwortlichen des Moduls weitergeleitet, dessen vollständige oder teilweise Anerkennung gewünscht wird oder möglich erscheint.
4. Die Modulverantwortlichen prüfen innerhalb von 4 Wochen den Antrag inhaltlich auf Äquivalenz zu ihrem Modul und empfehlen dem Prüfungsamt anschließend entweder
 - a) eine Ablehnung, da die außerhochschulischen Kompetenzen nicht äquivalent zu den Modulzielen sind,

- b) eine Teilmodulanrechnung – in diesem Fall müssen die Antragstellenden eine Prüfungsleistung zum Modulabschluss in einem anderen Modulteil erbringen; oder
- c) eine Gesamtmodulanrechnung – in diesem Fall wird das Modul mit „bestanden“ im Diploma supplement aufgeführt. Eine Übernahme der erbrachten Note ist nicht möglich.

5. Der Prüfungsausschuss erlässt den Bescheid entsprechend der professoralen Empfehlung und das Prüfungsamt erfasst die Vorgänge statistisch. Ziel der Erfassung ist

- a) eine Verfahrenserleichterung, da gleiche Fälle (z.B. dieselbe Ausbildung, dasselbe Bundesland) nicht noch einmal geprüft werden müssen;
- b) eine Verfahrenssicherung, da gleiche Fälle auch gleich behandelt werden können;
- c) eine Zwischenauswertung nach ca. zwei Jahren, um die Möglichkeit der Einführung von pauschalen Verfahren zu prüfen.

Abb. 1: Verfahren zur individuellen Anrechnung an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Quelle: Eigene Darstellung

4 Exemplarische Implementierung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens im Rahmen von PONTs

Zielgruppe des im Rahmen von PONTs entwickelten Bachelor-Studiengangs „Soziale Gerontologie“ sind Menschen, die im Feld der Altenhilfe beruflich tätig sind und über eine abgeschlossene Ausbildung verfügen. Der Studiengang ist berufs begleitend angelegt, eine Einbeziehung der beruflichen Vorerfahrungen ist der didaktischen bzw. curricularen Entwicklung zugrunde gelegt worden. In einem pauschalen Anrechnungsverfahren sollte nun eruiert werden, welche Kompetenzen aus Berufsausbildungen auf den Studiengang angerechnet werden können. Dieses Vorgehen ermöglicht allen Studierenden eine Verkürzung ihres berufsbegleitenden Studiengangs auf sechs Semester.

Mit Projektbeginn wurden alle zu diesem Zeitpunkt (April 2012) in Deutschland angebotenen berufsbegleitenden Studiengänge im Bereich Pflege und Soziales hinsichtlich ihrer Anrechnungspraxis analysiert. In zahlreichen dieser Studiengänge bestand die Möglichkeit, Inhalte der Pflegeausbildungen anzurechnen. Mit der Festlegung der Zielgruppe für den BA-Studiengang Soziale Gerontologie stand relativ früh fest, dass es ein Verfahren der pauschalen Anrechnung für die Pflegeberufe geben soll. In weiteren Diskussionen und nach intensiveren Recherchen wurde auch deutlich, dass aus Kapazitätsgründen ein solches Verfahren auf maximal zwei Berufe eingegrenzt werden muss.

Innerhalb des Anrechnungsverfahrens wurden folgende Schritte vollzogen:

- Prüfung der Ziele und des zeitlichen Umfangs der Ausbildungen
- Bestimmung der Inhalte bzw. Kompetenzen, die auf den Studiengang angerechnet werden können
- Bestimmung des zeitlichen Umfangs dieser Kompetenzen
- Entwicklung von virtuellen Modulen, auf die diese Kompetenzen angerechnet werden

Zur Prüfung der Ziele und des zeitlichen Umfangs der Ausbildungen wurden die Berufsgesetze bzw. die dazugehörigen Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der Gesundheits- und Krankenpflege sowie der Altenpflege zugrunde gelegt. Exemplarisch sollen hier die Ziele entsprechend § 3 (1) und (2) KrPflG der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung dargestellt werden:

(1) Die Ausbildung für Personen nach § 1 Abs. 1 Nr. 1 und 2 soll entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen zur verantwortlichen Mitwirkung insbesondere bei der Heilung, Erkennung und Verhütung von Krankheiten vermitteln. Die Pflege im Sinne von Satz 1 ist dabei unter Einbeziehung präventiver, rehabilitativer und palliativer Maßnahmen auf die Wiedererlangung, Verbesserung, Erhaltung und Förderung der physischen und psychischen Gesundheit der zu pflegenden Menschen auszurichten. Dabei sind die unterschiedlichen Pflege- und Lebenssituationen sowie Lebensphasen und die Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Menschen zu berücksichtigen (Ausbildungsziel).

(2) Die Ausbildung für die Pflege nach Absatz 1 soll insbesondere dazu befähigen,

1. die folgenden Aufgaben eigenverantwortlich auszuführen:

- a) Erhebung und Feststellung des Pflegebedarfs, Planung, Organisation, Durchführung und Dokumentation der Pflege,
- b) Evaluation der Pflege, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege,
- c) Beratung, Anleitung und Unterstützung von zu pflegenden Menschen und ihrer Bezugspersonen in der individuellen Auseinandersetzung mit Gesundheit und Krankheit,
- d) Einleitung lebenserhaltender Sofortmaßnahmen bis zum Eintreffen der Ärztin oder des Arztes,

2. die folgenden Aufgaben im Rahmen der Mitwirkung auszuführen:
 - a) eigenständige Durchführung ärztlich veranlasster Maßnahmen,
 - b) Maßnahmen der medizinischen Diagnostik, Therapie oder Rehabilitation,
 - c) Maßnahmen in Krisen- und Katastrophensituationen,
3. interdisziplinär mit anderen Berufsgruppen zusammenzuarbeiten und dabei multidisziplinäre und berufsübergreifende Lösungen von Gesundheitsproblemen zu entwickeln.

Bereits hier werden an einigen Stellen Überschneidungen mit den Zielen des Studiengangs deutlich: So gehören Beratungskompetenz oder das Verständnis bestimmter gesundheitswissenschaftlicher Grundlagen zu den Kompetenzzielen des Studiengangs „Soziale Gerontologie“.

Die zeitlichen Umfänge der Pflegeausbildungen sind ebenfalls in den Berufsgesetzen bzw. den anhängenden Ordnungen geregelt: Laut § 1 AltPflAPrV sowie § 1 KrPflAPrV umfasst die Ausbildung mindestens 2100 h theoretischen und (fach-)praktischen Unterricht sowie 2500 h praktische Ausbildung. Als Anrechnungsgrundlage für die Berechnung der Workload wurde in diesem Verfahren eine Stunde theoretischen Unterrichts eine Stunde Vor- und Nachbereitung sowie Lernzeiten in der Praxis zugerechnet, so dass z.B. 90 Stunden theoretischer Unterricht mit 180 Stunden Workload d.h. 6 CP angerechnet werden.

Im nächsten Schritt wurden die Inhalte bzw. Kompetenzen der Ausbildungen mit denen des Studiengangs verglichen. Das Problem bestand darin, dass für das Land Berlin keine ausgearbeiteten Lehrpläne oder Studententafeln vorlagen und in den Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen die Ausführungen für eine Äquivalenzbetrachtung nicht ausreichten. Die in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Altenpflegegesetzes nicht enthaltenen Kompetenzziele und Inhalte wurden auf Basis der im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durch das Kuratorium Deutsche Altershilfe (2002) erstellten Kommentierung der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Altenpflegegesetzes beschrieben. Diese kommentierenden Materialien bilden einen weithin anerkannten und umgesetzten Vorschlag für ein Modell des Unterrichts auf der Grundlage der Studententafel der bundesweiten AltPflAPrV und fußen auf der Auswertung umfangreicher Fachliteratur (vgl. KDA 2002: 5). Die bundesweite Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Krankenpflegegesetzes (KrPflAPrV 2003) sieht eine Unterteilung in Themenfelder vor, die entsprechend dem Charakter der Verordnung weder Inhalte noch die Umfänge dieser Themenfelder näher ausgeführt. Hierzu haben mehrere Bundesländer eigene Rahmenpläne entwickelt. Die am weitesten verbreitete und auch in Berlin – mangels eines eigenen Rahmenlehrplans – übernommene Richtlinie ist die Ausbildungsrichtlinie für

staatlich anerkannte Kranken- und Kinderkrankenpflegeschulen in NRW (Oelke 1998; Hundenborn/Kühn 2003). Diese dient als Grundlage für die Aufstellung der (Kompetenz-)Ziele, Inhalte und Stundenumfänge für den Bereich der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung.

Die entsprechenden Kompetenzen und Inhalte sowie Stundenumfänge wurden tabellarisch gelistet, um sie mit den geplanten Studiengangsinhalten bzw. -zielen abzugleichen. Die für den Studiengang Soziale Gerontologie anzurechnenden Kompetenzen, Inhalte und Stundenumfänge beider Ausbildungen belaufen sich in der Summe auf 900 Theoriestunden. Ergänzt um dieselbe Zahl an Stunden in der praktischen⁶, fachpraktischen und unterrichtsvor- sowie nachbereitenden Ausbildungszeit ergibt sich eine anzurechnende Workload von 1800 Stunden (60CP).

Im letzten Schritt wurden diese Inhalte bzw. Kompetenzen in Form zweier virtueller Module zusammengefasst, die im Modulhandbuch als solche gekennzeichnet sind.

Literatur

- Banscherus, U./Geffers, J. (2013): Anrechnungsverfahren – Implementierung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Arbeitsmaterial der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. [http://dominozef1.zef.uni-oldenburg.de/oh/ohprojekte.nsf/Alles/7AFFAC7F4937BF04C1257B24004C41EB/\\$file/08_Arbeitsmaterialien_Anrechnung_Verfahren.pdf](http://dominozef1.zef.uni-oldenburg.de/oh/ohprojekte.nsf/Alles/7AFFAC7F4937BF04C1257B24004C41EB/$file/08_Arbeitsmaterialien_Anrechnung_Verfahren.pdf) Abruf 03. Juni 2015.
- Bollinger, Heinrich/Grewe, Annette (2002): Die akademisierte Pflege in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts – Entwicklungsbarrieren und Entwicklungspfade. In: Jahrbuch für kritische Medizin, Bd. 37: Qualifizierung und Professionalisierung, S. 43–59.
- Cendon, Eva et al. (2015): Handreichung Anrechnung: Teil 1. Berlin
- DBfK (2012): Pressemitteilung: Pflegeberufe im DQR falsch platziert. <http://www.dbfk.de/pressemitteilungen/wPages/index.php?action=showArticle&article=DBfK-Pflegeberufe-im-DQR-falsch-platziert.php&navid>. Abruf 03. Juni 2015.
- Hülsken-Giessler, M. (2011): Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischem Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Spezial 5. http://www.bwpat.de/ht2011/ft14/huelsken-giessler_ft14-ht2011.pdf Abruf 03. Juni 2015.
- KDA (2002): Bundeseinheitliche Altenpflegeausbildung. Materialien für die Umsetzung der Studentafel. http://www.kda.de/tl_files/kda/Jubilaeum1962%20-%202012/PDFs/bundeseinheitliche_altenpflegeausbildung_materialien.pdf Abruf 03. Juni 2015.

6 Insbesondere an dieser Stelle erfüllt die Gesundheits- und Kinderkrankenpflege nicht mehr die erforderlichen Umfänge, da die Ausbildungs(fach)praxis überwiegend im pädiatrischen Bereich absolviert wird und somit keine Schnittmenge mit der Sozialen Gerontologie besteht.

- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_I.pdf Abruf 03. Juni 2015.
- KrPflG (2003) Krankenpflegegesetz. http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/krpflg_2004/gesamt.pdf Abruf 03. Juni 2015.
- KrPflAPrV (2003) Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/krpflaprv_2004/gesamt.pdf Abruf 03. Juni 2015.
- Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Hartmann, E.A. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. 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. 77–117.
- Minks, K.-H. (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. 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. 21–34.
- Oelke, U. (1998)(in der Überarbeitung von Hundenborn, G./Kühn, C. 2003): Ausbildungsrichtlinie für staatlich anerkannte Kranken- und Kinderkrankenpflegeschulen in NRW. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW. http://www.mgepa.nrw.de/mediapool/pdf/pflege/pflege_und_gesundheitsberufe/ausbildungsrichtlinien/ausbildungsrichtlinien-krankenpflege-kinderkrankenpflege.pdf Abruf 03. Juni 2015.