

Kuhn, Daniela [Hrsg.]; Schulz, Claudia [Hrsg.]
**Bildungsaufstieg ermöglichen durch Flexibilisierung und
Kompetenzanrechnung. Entwicklungsschritte an Hochschulen**

Weinheim : Beltz Juventa 2021, 186 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kuhn, Daniela [Hrsg.]; Schulz, Claudia [Hrsg.]: Bildungsaufstieg ermöglichen durch Flexibilisierung und Kompetenzanrechnung. Entwicklungsschritte an Hochschulen. Weinheim : Beltz Juventa 2021, 186 S. -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-292127 - DOI: 10.25656/01:29212

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292127>

<https://doi.org/10.25656/01:29212>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - 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-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/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.

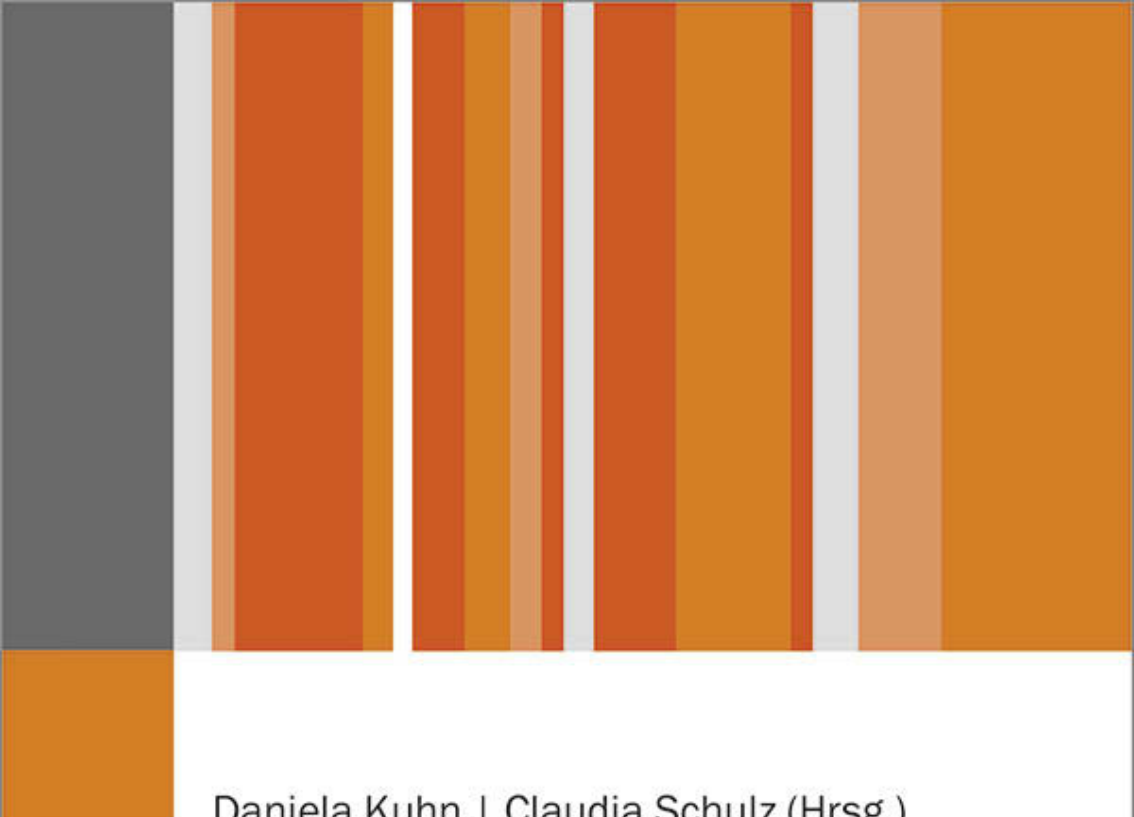


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Daniela Kuhn | Claudia Schulz (Hrsg.)

**Bildungsaufstieg ermöglichen
durch Flexibilisierung und
Kompetenzanrechnung**

Entwicklungsschritte an Hochschulen

BELTZ JUVENTA

Daniela Kuhn | Claudia Schulz (Hrsg.)
Bildungsaufstieg ermöglichen durch Flexibilisierung
und Kompetenzanrechnung

Daniela Kuhn | Claudia Schulz (Hrsg.)

Bildungsaufstieg ermöglichen durch Flexibilisierung und Kompetenzanrechnung

Entwicklungsschritte an Hochschulen

BELTZ JUVENTA

Diese Publikation wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts StuDiT+ AnSa erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autor*innen.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6470-4 Print
ISBN 978-3-7799-5787-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung: Kompetenzorientierung und Flexibilisierung – bekannte Wege und neue Methoden zur Öffnung akademischer Bildungswege <i>Daniela Kuhn & Claudia Schulz</i>	7
--	---

I Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit im Hochschulkontext

Lebenslanges Lernen an Hochschulen Beiträge zur Durchlässigkeit <i>Eva Cendon</i>	16
Hochschulöffnung und ihre Erfolgsfaktoren Ergebnisse aus dem Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ <i>Imke Buß</i>	29
Kompetenzorientierung und Lebenslanges Lernen zwischen Hochschule und Praxis Beobachtungen und Träume einer Seitenwechslerin <i>Ellen Eidt</i>	42
Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse Grundlagen und Voraussetzungen für die Entwicklung neuer Verfahren an Hochschulen <i>Daniela Kuhn & Thomas Valenta</i>	52

II Anrechnung an Hochschulen: Erfahrungen, Verfahren und Werkzeuge

Implementierung von Anrechnungsverfahren an der Universität Oldenburg Die Bedeutung von Transparenz, Teaming und transformationalem Projektmanagement <i>Wolfgang Müskens</i>	70
Anrechnungsprozesse gestalten Konzeptualisierende Entwicklungsschritte an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg <i>Daniela Kuhn & Thomas Valenta</i>	80

Anrechnung an der Katholischen Hochschule Freiburg Kultur und Struktur als Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung und Umsetzung <i>Tom Weidenfelder</i>	98
Ein Beratungskonzept für gelingende Anrechnung Die Beratungskonzeption der Fachstelle Anrechnung an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg <i>Lara Corinna Hein</i>	112
Kompetenzraster zur Qualitätssicherung von Anrechnungs- prozessen, Lehre und Prüfungen Hintergründe und Konstruktion <i>Daniela Kuhn</i>	123
Kompetenzorientiertes Prüfen in großen Gruppen Ein Beispiel aus der Praxis <i>Michael Fischer</i>	134
 III Erfahrungen, Kooperationen, Übergänge	
Durchlässigkeit gestalten mit qualifizierenden Einstiegsmöglichkeiten in das Hochschulstudium Ein Werkstattbericht <i>Elke Schierer & Heike Stammer</i>	148
Praktizierte Verschränkung von Berufsausbildung und Studium Das Integrierte Modell im Studiengang Frühkindliche Bildung und Erziehung <i>Elke Reichmann, Jens Müller & Anna Nille</i>	158
Universita semper reformanda! Ein Gespräch zu Motivationen, Intentionen und Realitäten des berufsbegleitenden Studierens <i>Norbert Collmar, Magdalena Fähnle & Sandra Scherer</i>	172
 Autor*innen	183

Einleitung: Kompetenzorientierung und Flexibilisierung – bekannte Wege und neue Methoden zur Öffnung akademischer Bildungswege

Daniela Kuhn & Claudia Schulz

Im Grunde ist alles recht einfach: Hochschulen haben für gute akademische Bildung zu sorgen – und natürlich auch dafür, dass diese erreichbar wird und bleibt. Dass Hochschulen immer wieder auch exklusiv sind und eben nicht alle gesellschaftlichen Gruppen ohne Weiteres Zugang finden, ist kein Geheimnis. In den vergangenen Jahren hat die Hochschulwelt – auch durch die finanzielle und konzeptionelle Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung – viele Wege erschlossen, dies nachhaltig zu ändern. Kompetenzorientierung und Flexibilisierung sind Schlüsselbegriffe geworden. „Mach’s passend!“ lautete darum der Titel eines Fachtags als Appell an die Hochschule, theoretische Grundlagen zu sichern und konkrete Erfahrungen aus der Praxis auszutauschen mit dem Ziel, den Bildungsaufstieg durch akademische Bildungswege noch umfassender, angemessener und nachhaltiger als bislang zu ermöglichen.

Auch wenn diese Entwicklungen für mehr Bildungsgerechtigkeit nicht nur moralisch „richtig“ sind und zweifellos auf eine längere Strecke gesehen zu wichtigen Veränderungen im Bildungssystem führen werden, haben es Hochschulen nicht leicht auf diesem Weg: Abgesehen von Vorbehalten gegen jegliche Öffnung der eigenen Organisation, die in jedem Veränderungsprozess laut werden, sind die konkreten Schritte durchaus komplex. Die Flexibilisierungswünsche von Studierenden sind so vielfältig wie deren Vorerfahrungen und Studiensituationen. Es allen recht zu machen, scheint schwer möglich, wie es Befragungen zeigen (Schulz, 2018, S. 59–60). Ebenso bieten Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen enorme Herausforderungen, die wir mit dieser Publikation benennen und theoretisch reflektieren möchten mit dem Ziel, bereits Erreichtes anhand von Projektergebnissen und wertvollen Erfahrungen nutzbar zu machen.

1 Die Herausforderung: Anpassung der Qualifizierungswege im sozialen Wandel als komplexe Aufgabe

Das deutsche Bildungssystem ist gefordert, den Folgen des gesellschaftlichen Wandels zu entsprechen und neue Anforderungen durch die Unterstützung von lebenslangen Lernprozessen zu bewältigen. So wurde es auf dem Qualifizierungsgipfel der Bundesregierung und der Regierungschefs der Länder (2008) in Dresden festgehalten. „In Zukunft wird es immer mehr hochqualifizierte Arbeitsplätze geben. Für die Erhaltung und Steigerung der Innovationskraft Deutschlands ist die Sicherung hoch qualifizierten Nachwuchses entscheidend. Deshalb brauchen wir mehr Studienanfänger und ein durchlässiges Bildungssystem. [...] Bildung beginnt nicht erst in der Schule und sie hört nicht in der Schule auf. Die Erfordernisse einer sich ständig im Wandel befindlichen Gesellschaft machen es notwendig, die Menschen zu befähigen, sich lebenslang weiter zu qualifizieren. In allen Lebensphasen ist der Wille und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen zu vermitteln und zu stärken“ (KMK, 2008, S. 5). Dies schließt eine Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungsabschlüsse in das Hochschulwesen ein. Die Etablierung eines länderübergreifenden vergleichbaren Studiensystems (Bologna-Prozess, 2005) hatte zum Ziel, die Anerkennung von Studienleistungen, die Durchlässigkeit und die Mobilität zu erhöhen. Zentral für die Realisierung der institutionellen Durchlässigkeit ist die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung vorangegangener Bildungsabschlüsse sowie sonstiger im Lebenslauf erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Zur Erleichterung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsinstitutionen sind ergänzend zu Verfahren der Anerkennung von hochschulischen Leistungen nachvollziehbare und transparente Verfahren der Kompetenzerfassung im Vorfeld der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an Hochschulen erforderlich. Hierzu bedarf es zudem einer strukturellen als auch einer inhaltlichen Neukonzeption der Lehre, der Prüfungen und der Beratung von Studierenden. An zahlreichen deutschen Hochschulen wurden in Folge dieser Bedarfslage neue pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren entwickelt und erprobt. Erfahrungen und gefundene Gelingensfaktoren können nun Anrechnungsprozesse an Hochschulen erleichtern und eine Wertschätzung bereits erworbener Kompetenzen im Lebenslauf ermöglichen.

Beschäftigt man sich mit der Wertschätzung von Vorleistungen, bleibt dies so nicht nur ein Thema der Verwaltungsebene an Hochschulen, sondern betrifft alle Bereiche von der Beratung von Studierenden und Dozierenden über die Lehre und die Prüfungen bis hin zur Evaluation der Verfahren. So werden, wie selten bei anderen Themen, sowohl die Studierenden, die Personen der Verwaltungsebene, die Dozierenden als auch die Leitungsebene an Hochschulen involviert und angesprochen. Zentrales Element ist die Notwendigkeit einer

transparenten Vorgehensweise und der Einbezug aller beteiligten Ebenen bei der Etablierung neuer Verfahren und Strukturen.

Grundlegend benötigt werden eine Definition der Begriffe und die Entwicklung standardisierter Verfahrensabläufe, wie auch Informationen zu deren rechtlichen Hintergründen. Darüber hinaus bedarf es im Kontext von Anrechnungsprozessen struktureller Veränderungen, die den Studierenden ein flexibles Studieren ermöglichen und die ihrer Bedürfnislage und den durch die Anrechnung entstandenen Lücken im Studienverlauf angepasst sind. Die Heterogenität der Bildungsbiografien und der aktuellen Lebenssituationen der Studienbewerber*innen zeigt, wie notwendig eine zeitliche und räumliche Flexibilisierung der festgelegten Studienpläne in Bachelor- und Masterstudiengängen an den Hochschulen ist. Dies muss von den Hochschulen durch begleitende Beratungs- und Unterstützungsstrukturen und Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs zwischen den Bildungsinstitutionen (z. B. Brückenkurse) ergänzt werden (Nickel & Thiele, 2020, S. 75–78). Darüber hinaus muss an den Hochschulen über Bedürfnisse für eine neue Gruppe von Studierenden informiert und um Verständnis geworben werden.

Die Hochschulen befinden sich so durch die Umsetzung von Möglichkeiten zum Lebenslangen Lernen aktuell in einem notwendigen Entwicklungsprozess, der über umfangreiche Förderprojekte zur Entwicklung und Evaluation neuer Anrechnungsstrukturen unterstützt wird. Dabei werden verschiedene institutionelle Ebenen einer Hochschule hinterfragt und bestehende Strukturen aufgelöst. Dieser Prozess begünstigt eine Verunsicherung auf den verschiedensten Ebenen der Hochschule. Die Bewältigung erfordert zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen. Alle beteiligten Ebenen müssen in den Wandel einbezogen und informiert werden. Eine Hauptaufgabe der Initiator*innen für einen gelingenden Prozess und einen Wandel innerhalb der Organisation besteht darin, auf allen beteiligten Ebenen Ängste aufzunehmen und die Akteur*innen mit ihrer jeweiligen Expertise in den Organisationsentwicklungsprozess einzubeziehen.

2 Der Kontext: Projekt „StuDiT+ AnSA“ in landesweiter Kooperation

Diesen Herausforderungen sind bundesweit zahlreiche Projekte begegnet – mit beachtlichen Erfolgen. Die Beiträge dieses Bandes stammen aus dem kooperativen Umfeld des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und konkret aus dem damit geförderten Verbundprojekt „StuDiT+ AnSA. Studium Diakonat in Teilzeit plus Anrechnung Soziale Arbeit/AnKoSA. Anrechnung Kompetenz Soziale Arbeit“ (Förderkennzeichen: 16OH21067) der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und der Katholischen Hochschule Freiburg. Hier wurden Hochschulentwicklungsprozesse

während der Projektlaufzeit jeweils vor Ort und in Kooperation eingeleitet, begleitet und evaluiert. Zudem wurde im Kooperationsverbund im „Netzwerk Anrechnung Soziale Arbeit“ in Zusammenarbeit von sechs beteiligten Hochschulen in Baden-Württemberg über die gemeinsamen Entwicklungsprozesse zum Thema Anrechnung im Studiengang Soziale Arbeit beraten.

Durch das Verbundprojekt „StuDiT+ AnSA. Studium Diakonat in Teilzeit plus Anrechnung Soziale Arbeit/AnKoSA. Anrechnung Kompetenz Soziale Arbeit“ können die Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen für Sozialpädagogik, Heilerziehungspflege, Heilpädagogik, Gesundheits- und Krankenpflege, Altenpflege wie auch der Religionspädagogik und der diakonisch-missionarischen Ausbildungsstätten durch die Schaffung von Systemen zur Kompetenzerfassung und der Entwicklung von Anrechnungsstrukturen strukturiert in ein Studium wechseln.

Das Verbundprojekt verfolgte das Ziel, Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch im sozialen und kirchlich-diakonischen Bereich dauerhaft genügend akademisch qualifizierte Fachkräfte ausgebildet werden können und sich die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in diesen Bereichen verbessert. Die Ausrichtung der Hochschule auf lebenslanges wissenschaftliches Lernen und die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Studiums sollte gestärkt werden. Insgesamt sollte das Projekt zu mehr Transparenz und Verfahrenssicherheit im Blick auf Anrechnungsprozesse für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen beitragen. Insbesondere bisher untypischen Studierendengruppen wie z. B. Absolvent*innen von Fachschulen sollte das Projekt Zugang zu einem Studium ermöglichen und so langfristig einem Fachkräftemangel in sozialen und kirchlich-diakonischen Berufsfeldern entgegenwirken. Zum Abschluss des Projekts wurden die zentralen Ergebnisse zusammengetragen und präsentiert. Darüber hinaus konnten Vertreter*innen deutscher Hochschulen und Universitäten gewonnen werden, die ihre Erfahrungen und Projekte im Rahmen eines Fachtags am 14.07.2020 vorstellten. Diese Beiträge wurden durch weitere Beiträge erfahrener Kolleg*innen aus dem Bereich Entwicklung von Anrechnungsstrukturen, Studiengangentwicklung und Beratung von Studierenden in Fragen zu Anrechnung ergänzt und sind nun in diesem Buch für Sie zugänglich.

3 Das Vorhaben: Beiträge als theoretische Grundlagen und Erkenntnisse aus der Praxis

So finden Sie in diesem Buch in einem ersten Kapitel einen Beitrag von Prof. Dr. Eva Cendon zu den Grundlagen der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen im Kontext des Lebenslangen Lernens. Der Beitrag beschäftigt sich mit den Dimensionen Lebenslangen Lernens und der Durchlässigkeit.

Darüber hinaus werden verschiedene Formen der Öffnung von Hochschulen, zugehörige Maßnahmen und deren Rahmenbedingungen aufgezeigt. Eine Forderung von Prof. Dr. Cendon ist die Ermöglichung flexibler Lernwege. Die Flexibilität von Studienverläufen, die besonderen Studierendengruppen erst den Zugang zu einem Studium ermöglicht, war ein Forschungsinteresse von Dr. Imke Buß. Sie hat für diesen Beitrag empirische Forschungsergebnisse von Erhebungen an der Hochschule Ludwigshafen zusammengetragen und verweist auf die Maßnahmen und Erfolgsfaktoren für die notwendigen Organisationsentwicklungsprozesse an der Hochschule.

Um eine Durchlässigkeit zwischen Bildungsinstitutionen zu ermöglichen, sind Strukturen für Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse von großer Bedeutung. Diese müssen auf der Basis rechtlicher Grundlagen geschaffen, für die jeweilige Hochschule übersetzt und in praktikable Verfahren überführt werden. Dr. Daniela Kuhn hat dazu die rechtlichen Grundlagen zusammengetragen, verdeutlicht die verschiedenen Formen der Anrechnung und wirft einen ersten Blick auf die damit verbundenen Herausforderungen an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Ellen Eidt hat bereits im Projekt „StuDiT. Studium Diakonat in Teilzeit“ die Perspektive der Träger auf das Thema Anrechnung von Kompetenzen erhoben. In ihrem aktuellen Beitrag beleuchtet sie das Thema Lebenslanges Lernen aus der alltäglichen Personalarbeit einer Führungskraft in einem diakonischen Unternehmen. Sie zeigt dabei die Herausforderungen als auch die Potenziale durch die Veränderungen im Kontext einer höheren Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen auf.

In einem zweiten Kapitel wird der Fokus auf die Praxis an den jeweiligen Hochschulen gerichtet. Dr. Daniela Kuhn stellt die Hintergründe und Konstruktion von Kompetenzrastern und ihre Bedeutung für die Qualitätssicherung von Anrechnungsprozessen und Lehre vor. Dabei liegt neben dem Beleuchten der Hintergründe zum Thema Kompetenzorientierung an Hochschulen der Schwerpunkt auf der Überführung von Kompetenzzielen in die schematische Darstellung von Lernergebnissen im Rahmen eines Kompetenzrasters. Daran schließt die Beschreibung eines Praxisprojekts an der Hochschule Mannheim an. Dr. Michael Fischer berichtet von der Umsetzung der Kompetenzorientierung in Prüfungen und den Umgang mit Herausforderungen bei der Umsetzung in großen Gruppen. Neben einer theoretischen Einführung widmet sich der Beitrag der konkreten Umsetzung in der Praxis mit Hilfe geeigneter Messinstrumente der Erfassung von Kompetenzen bei großen Gruppen.

Welche Faktoren begünstigen den Erfolg hochschulweiter Vernetzung und die Transparenz der Abläufe? Dr. Müskens berichtet in seinem Beitrag von der Implementierung von Maßnahmen in Zusammenhang mit dem PLAR (Prior Learning Assessment and Recognition) – einem Service an der Universität Ol-

denburg. Er verweist dabei auf die Bedeutung von Transparenz, Teaming und transformationalem Projektmanagement bei der Etablierung von Anrechnungsstrukturen und unterstützenden Bedingungen an der Hochschule.

Dr. Daniela Kuhn & Thomas Valenta waren im Projekt „StuDiT+ AnSA“ Hauptakteur*innen bei der Entwicklung von Anrechnungsprozessen an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Sie berichten von den in der 2,5-jährigen Projektphase entwickelten Konzepten zur Umsetzung von Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen und der Überführung in zugehörige Strukturen. Diese konzeptionellen Entwicklungen beziehen sich auf die Kompetenzfeststellung, auf die Entwicklung von Kompetenzrastern, pauschaler Anrechnungsverfahren zum einfacheren Übergang von Fachschule zu einem Hochschulstudium als auch der Beratung von Studierenden und Dozierenden an der Hochschule. Die Katholische Hochschule Freiburg stand als Verbundhochschule in einem stetigen Austausch zu den Entwicklungen an den jeweiligen Hochschulen. Für den Studiengang Soziale Arbeit konnten so auch an der Katholischen Hochschule Freiburg bestehende Verfahren optimiert und insbesondere das Thema Kompetenzorientierung und Beratung weiter fokussiert werden. So berichtet Tom Weidenfelder von der Implementierung neuer Verfahrensformen, deren Weiterentwicklung der Verfahren und der zugehörigen Erfahrungen im Prozess an der Katholischen Hochschule Freiburg.

Auch an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg lag ein Hauptfokus darin, dem Bedürfnis der Studierenden nach mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Verfahren nachzukommen. Dafür wurde ein Beratungskonzept entwickelt und implementiert. Lara Hein stellt die Grundlagen der Konzeption zur Beratung von Studierenden und Dozierenden als Beitrag zur Professionalisierung in Zusammenhang mit Qualitätssicherung von Anrechnungsprozessen an der Hochschule am Beispiel der Fachstelle Anrechnung an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg dar.

Ein weiterer Bereich dieses Bandes befasst sich mit den Erfahrungen zu Kooperationen und der Gestaltung von Übergängen zwischen den Bildungsinstitutionen.

Prof. Dr. Elke Schierer & Prof. Dr. Heike Stammer haben an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg die kooperative Zusammenarbeit mit der Sozialpädagogischen Fachschule für Jugend- und Heimerziehung als qualifizierende Einstiegsmöglichkeit in das Hochschulstudium gestaltet. Sie berichteten in ihrem Beitrag über den Äquivalenzvergleich mit Hilfe von Kompetenzprofilen und deren Bedeutung für Anrechnungsprozesse und letztlich für die erhöhte Durchlässigkeit von Fachschulen in ein Hochschulstudium.

Dem schließt sich ein Beispiel gelingender kooperativer Zusammenarbeit zwischen Fachschule und Hochschule im Bereich der Frühkindlichen Bildung und Erziehung an. Prof. Jens Müller, Prof. Dr. Elke Reichmann und die Studentin Anna Nille berichten von dem Modell, das in der Evangelische Hoch-

schule Ludwigsburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg etabliert wurde und seit 12 Jahren eine erhöhte Durchlässigkeit für Fachschüler*innen ermöglicht. Sie berichten, wie durch die in die Ausbildung integrierten Studienteile ein niedrigschwelliger Zugang zum Studium ermöglicht wird. Darüber hinaus kann ein größeres Ausmaß an Attraktivität der Erzieher*innenausbildung entstehen und dem Fachkräftemangel entgegengewirkt werden. Zudem wird so eine Aufwertung der Frühkindlichen Bildung begünstigt.

Der abschließende Beitrag dieses Bandes fokussiert in einem Gespräch auf die Erfahrungen von Studierenden mit heterogenen Bildungsbiografien und einem Studium neben einer umfangreichen Berufstätigkeit. Prof. Dr. Norbert Collmar hat dazu die Studentinnen Sandra Scherer und Magdalena Fähnle zu ihrer Studienmotivation, ihren Zielen, Chancen und Hindernissen während des Studiums befragt. Deutlich werden die hohe erforderliche Studienmotivation, die neben der Berufstätigkeit erforderlich ist, das positive Erleben der Verknüpfung von Praxis und Theorie, aber auch der Notwendigkeit von Begleitung und Akzeptanz dieser speziellen Studierendengruppe durch die Hochschule.

Auch wenn diese Herausforderungen aktueller Hochschulentwicklung hin zu mehr Öffnung und Respekt vor den Kompetenzen der beruflichen Fachkräfte und potenziellen Studieninteressierten erheblich sind, so ist doch die große Zahl „guter Ideen“ auf diesem Weg für alle Beteiligten beeindruckend gewesen. Dass die Perspektiven und Anregungen viele andere Verantwortliche in der Gestaltung von mehr Durchlässigkeit und Flexibilität inspirieren und unterstützen mögen, ist der Wunsch aller Beteiligten dieses Bandes.

Literatur

- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A framework for qualifications of the European higher education area. https://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2008a). Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden, 22. Oktober 2008. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf>.
- Nickel S. & Thiele A.-L. (2020). Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. In: Eva Cendon, Uwe Wilkesmann, Annika Maschwitz, Sigrun Nickel, Karsten Speck, Uwe Elsholz (Hrsg.), Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 39–64. Münster: Waxmann.
- Schulz C. (2018). Bildungsinteressen und Studienwünsche von Berufstätigen und Auszubildenden. Eine Analyse von Haltungen und Erwartungen mit Blick auf (akademische) Weiterbildung und ihre Rahmenbedingungen. In: Norbert Collmar, Claudia Schulz (Hrsg.), Lebenslanges Lernen auf akademischen Bildungswegen. Kirchliche und diakonische Studiengänge – Perspektiven aus Forschung und Praxis, S. 40–70. Münster: Waxmann.

I Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit im Hochschulkontext

Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Beiträge zur Durchlässigkeit

Eva Cendon

1 Einleitung

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept erfordert eine Veränderung des Blickwinkels: Lernen ist in dieser Perspektive zeitlich entgrenzt, es erfolgt über die gesamte Lebensspanne. Zudem findet Lernen nicht nur in dafür vorgesehenen Bildungseinrichtungen statt, sondern an unterschiedlichen Orten, wie am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder im Rahmen von gesellschaftlichen Aktivitäten – Lernen wird örtlich entgrenzt. Und nicht zuletzt lenken diese beiden Dimensionen von Lernen den Blick auf die Lernenden, die als lebenslang Lernende in unterschiedlichen Phasen ihres Lebens (wieder) in Bildungsprozesse eintreten (Cendon, 2009; Schuetze, 2005). Durchlässigkeit lässt sich als mehrdimensionales Konzept verstehen, das Fragen des Zugangs, der Anrechnung, organisationaler Verbindungen und des Umgangs mit der Heterogenität der Lernenden umfasst (Bernhard, 2017). Der Beitrag setzt an diesen beiden Konzepten an und legt dar, wie Hochschulen sich durch unterschiedliche Facetten der Öffnung über ein enges Verständnis von Weiterbildung hinaus als Einrichtungen des Lebenslangen Lernens positionieren können (Cendon, Maschwitz et al., 2020). Er lotet aus, wo Hochschulen ansetzen können, um einen Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungssektoren zu leisten. Und was notwendige Rahmenbedingungen sind, damit die Übung gelingt.

2 Lebenslanges Lernen

Hinter der in bis in die 1960er Jahre zurückreichende Leitidee des Lebenslangen Lernens stehen sehr unterschiedliche gesellschafts- und bildungspolitische Konzeptionen mit sehr unterschiedlichen Zielrichtungen (Pellert & Cendon, 2019). Diese reichen von einem emanzipatorischen Modell, das den Schwerpunkt auf egalitäre Bildungs- und Lebenschancen legt, über ein liberales Modell für alle, die es wollen und können und allen Bürger*innen in einer postindus-

triellen, pluralen und multikulturellen Gesellschaft offensteht, bis hin zu einem neo-konservativem Humankapitalmodell, das den Schwerpunkt ausschließlich auf die (Weiter-)Entwicklung beruflicher Fertigkeiten für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt legt (Schuetze, 2005).

Lebenslanges Lernen hat mittlerweile auch die Hochschulen erreicht: In der *Universities' Charter for Lifelong Learning* (European University Association, 2008) fordert die European University Association Mitte der 2000er Jahre, dass sich Hochschulen zu Einrichtungen des Lebenslangen Lernens transformieren und sich dabei für neue Studierendengruppen öffnen, die Beteiligung von benachteiligten Bevölkerungsgruppen erhöhen sowie vorgängiges Lernen validieren. Damit richtet sich die Aufmerksamkeit auch an Hochschulen mehr und mehr auf die Vielfalt von Lernprozessen in unterschiedlichsten Lebens- und Arbeitszusammenhängen.

2.1 Dimensionen des Lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept beinhaltet drei Dimensionen, die Hochschulen in ihren traditionellen Ausrichtungen als klassische angebotsorientierte Bildungseinrichtungen herausfordern: Da ist zum ersten die Dimension *lebenslang*, also von der Wiege bis zur Bahre. Lernen findet statt über die gesamte Lebensspanne und ist somit zeitlich entgrenzt. *Lebensbreit* ist die zweite Dimension: Lernen ist örtlich entgrenzt; gelernt wird nicht nur in traditionell dafür vorgesehenen Bildungseinrichtungen, sondern an unterschiedlichen Orten, wie am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder im Rahmen gesellschaftlicher Aktivitäten. Die führt zur dritten das Konzept konstituierenden Dimension: der Fokus auf *Lernen* und somit auf die Lernenden, an Hochschulen also auf die Studierenden (Cendon, 2009; Schuetze, 2005). Mit der Fokussierung auf Lebenslanges Lernen werden an Hochschulen die Grenzen zwischen akademischer Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung zunehmend fließend (u. a. Wolter, 2017). Dies zeigt sich einerseits strukturell in der gestuften Studienstruktur, welche eine Rückkehr ins Masterstudium nach erster Berufstätigkeit ermöglichen soll sowie in der Möglichkeit des berufsbegleitenden Studiums oder des Teilzeitstudiums. Andererseits zeigt es sich aber auch in der zunehmend sichtbaren Diversität der Studierenden, die in unterschiedlichen Phasen ihres (Berufs-)Lebens entweder erstmals an Hochschulen kommen oder an sie zurückkehren (Slowey & Schuetze, 2012).

Der Fokus auf Lernen anstelle von Lehren impliziert Lernen in sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Zum einen das formale Lernen, das in der Regel in einer Bildungseinrichtung stattfindet, intendiert, planvoll und zielgerichtet ist und zu einer Zertifizierung oder einem anerkannten Abschluss (wie z. B. Abitur) führt. Informelles Lernen als Lernen das nebenbei und quasi *en passant* passiert, sich aus Arbeits- und anderen Handlungserfordernissen ergibt und aus

Situationsbewältigung und Problemlösungen hervorgeht. Und nicht zuletzt non-formales Lernen, das zumeist in institutionalisierter und strukturierter Form stattfindet, meist in beruflichen oder betrieblichen Kontexten, aber nicht zwingenderweise zu anerkannten Abschlüssen führt. (Cendon & Dehnbostel, 2015) Während Hochschulen im deutschsprachigen Raum darin geübt sind, formales Lernen als in anderen Bildungseinrichtungen zertifiziertes Lernen anzuerkennen, so sind sie in Bezug auf die Anerkennung von non-formalem Lernen und informellem Lernen, trotz einiger bildungspolitischer Entwicklungen und gesetzlicher Veränderungen in den letzten 15 Jahren, zum Teil noch immer recht zurückhaltend.

2.2 Studierende als lebenslang Lernende

Eine international-vergleichende Hochschulstudie, die sich dem Thema des Lebenslangen Lernens an Hochschulen mittels einer Längsschnittperspektive angenommen hat (Slowey & Schuetze, 2012; Wolter, 2011) unterscheidet folgende Typen von lebenslang Lernenden.

- Studierende des zweiten oder dritten Bildungswegs, die als sogenannte Zweite-Chance-Lernende nicht über den traditionellen Weg einer schulischen Zugangsberechtigung an die Hochschule kommen. Dazu zählen Menschen, die beispielsweise eine berufliche Ausbildung absolvieren und erst danach das Abitur nachholen, um an einer Hochschule zu studieren (zweiter Bildungsweg) oder die als beruflich Qualifizierte ohne Studienberechtigung an die Hochschule kommen (dritter Bildungsweg).
- Erwerbstätige Studierende mit Studienberechtigung und Berufsausbildung, als sogenannte Verzögerte, die ein Studium verzögert und erst nach einer Berufsausbildung und mit Erwerbstätigkeit aufnehmen.
- Studierende, die als sogenannte Wiederkehrende zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades an die Hochschule (zum Teil auch mehrfach) zurückkehren. Hierzu zählen Studierende, die sich beruflich umorientieren oder sich höher oder neu qualifizieren möchten, aber auch jene, die daraus eine persönliche Bereicherung ziehen.
- Studienab- oder -unterbrechende, die als sogenannte Wiedereinsteiger*innen ihr ursprünglich gewähltes Studium oder aber auch ein anderes Studium zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen.
- Studierende, die als sogenannte Auffrischer*innen ihr Wissen und ihre Kompetenzen an der Hochschule vertiefen, erweitern oder auffrischen möchten – und dies nicht unbedingt im Rahmen eines ganzen Studiengangs, sondern möglicherweise nur in einem kürzeren Zertifikatsangebot.
- Seniorenstudierende als Studierende im späteren Lebensalter, die sich beispielsweise nach Abschluss ihrer beruflichen Tätigkeit und nach Eintritt in

den Ruhestand wieder neuen Themen widmen möchten und dafür an die Hochschule zurückkehren. Für sie stehen zumeist persönliche Interessen im Vordergrund.

Auch wenn in Deutschland der größte Teil der Studierenden noch immer mit Abitur an die Hochschule kommt und nur ein kleiner (aber stetig steigender) Teil über den Dritten Bildungsweg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 204), so zeigt sich innerhalb der Studierendenschaft eine steigende Diversität in Bezug auf Alter, Vorbildung und Herkunft (ebd.). D. h. der Weg an die Hochschule erfolgt oft nicht direkt nach dem Abitur, sondern teilweise über berufliche Ausbildungen und mehrjährige Berufstätigkeit. Auch nach einem bereits abgeschlossenen Studium und einer mehrjährigen Berufstätigkeit kann ein (berufsbegleitendes) Studium auf Basis der angestrebten beruflichen Veränderungen von Interesse sein. So kommen Studierende auf unterschiedlichen Wegen an die Hochschule und/oder kehren in verschiedenen Phasen ihres (Berufs-)Lebens an sie zurück, um sich dort weiterzubilden (Cendon, 2020b).

3 Durchlässigkeit

Durchlässigkeit im Bildungssystem lässt sich aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachten: Erstens als räumliche Durchlässigkeit im Sinne einer grenzüberschreitenden Bildungsmobilität, zweitens als soziale Durchlässigkeit im Sinne einer Bildungsmobilität von Individuen und drittens als strukturelle oder institutionelle Durchlässigkeit im Sinne von Übergängen zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen (Banscherus et al., 2016; Bernhard, 2017; Freitag, 2018). In Zusammenhang mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens an Hochschulen ist Durchlässigkeit vorrangig als strukturelle oder institutionelle Durchlässigkeit von Interesse, da sie Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen fokussiert (Bernhard, 2017), damit auch auf flexible Bildungswege in unterschiedlichen Lebensphasen und somit „die Grundlage für die Realisierung des Konzepts des Lebenslangen Lernens im Rahmen institutioneller Bildung [bildet]“ (Freitag, 2018, S. 4). Durchlässigkeit in dieser Perspektive steht auch in engem Zusammenhang mit der Frage nach der sozialen Durchlässigkeit und damit mit der Bildungsmobilität von Menschen aus unterschiedlichen Schichten und Milieus (Banscherus et al., 2014; Freitag, 2018).

3.1 Ein mehrdimensionales Konzept

Durchlässigkeit im Bildungssystem zeichnet sich durch Mehrdimensionalität aus (Bernhard, 2017): Sie zeigt sich im Zugang, in der Anrechnung, in der or-

organisationalen Verbindung von Bildungsbereichen und durch einen entsprechenden Umgang mit der Heterogenität der Studierenden.

Durchlässigkeit im Zugang zu Bildungsbereichen wird sichtbar in Form von Berechtigungen, wie z. B. die Allgemeine Hochschulreife oder in von der Hochschule verantwortete Eignungsprüfungen. Durchlässigkeit durch Anrechnung zeigt sich darin, dass unterschiedliche Lernwege als gleichwertig anerkannt und auf einen Studiengang angerechnet werden. So können auch erworbene Kompetenzen aus informellen, non-formalen oder formalen Lernkontexten als gleichwertig anerkannt werden. Durchlässigkeit durch organisationale Verbindungen wird deutlich in der Verbindung unterschiedlicher Bildungsbereiche auf organisatorischer Ebene beispielsweise durch entsprechende Vereinbarungen im Kontext dualer Studiengänge oder auch in anderen Formen der Verbindung von beruflichen und hochschulischen Lernorten. Und nicht zuletzt zeigt sich Durchlässigkeit im Umgang mit der Heterogenität der Studierenden an unterschiedlichen Stellen im sogenannten Student-Life-Cycle: vor dem Studium im Zuge von entsprechenden Formen der Information und der (aufsuchenden) Beratung auch im Hinblick auf entsprechende Finanzierungsmöglichkeiten, im Übergang durch die Bereitstellung von Unterstützungsangeboten zur Studienvorbereitung und während des Studiums durch entsprechende organisatorische und didaktische Studienorganisation (Cendon, 2018; Wolter et al., 2014).

3.2 Ebenen der Übersetzung

Gewendet auf die einzelne Hochschule bieten sich auf unterschiedlichen Ebenen Möglichkeiten, Voraussetzungen für Durchlässigkeit zu schaffen. Auf einer *institutionellen, formalen Ebene* kann dies bedeuten, das was grundlegend im Landeshochschulgesetz festgelegt ist, für die Spezifika der eigenen Hochschule zu konkretisieren und damit institutionelle Handlungsspielräume zu klären und festzuschreiben, beispielsweise durch eine hochschulweite Anrechnungsverordnung oder durch eine Lehrverfassung, die Festlegungen zum Thema Durchlässigkeit enthält. Auf *curricularer Ebene* lässt sich Durchlässigkeit integrieren durch die Ermöglichung unterschiedlicher Lernwege (Stichwort: Anrechnungsmodul) für die Absolvierung unterschiedlicher Module oder durch das Ausweisen von Lernen an unterschiedlichen Lernorten (in der Ausweisung von Workload auch am Arbeitsplatz) oder durch Ausrichtung an einem didaktischen Grundmodell, wie beispielsweise problembasiertem Lernen oder anderen Formen des Work-based Learning (Mörth et al., 2020; Mörth & Cendon, 2019). Auf der *Lehr-Lern-Ebene*, also im konkreten Lehr-Lerngeschehen kann Durchlässigkeit beispielsweise gefördert werden durch das Schaffen von Anschlussstellen zu den unterschiedlichen Lebens- und Lernwelten der Studierenden und durch Methoden, die Studierende dazu motivieren, ihre eigenen Erfah-

rungen einzubringen und in Bezug zu setzen zu entsprechenden Theorien (Cendon, 2020a). Und nicht zuletzt, gilt es auch eine *Kultur* an der Hochschule zu etablieren, die Durchlässigkeit wertschätzt und unterstützt.

4 Spielarten der Öffnung

In Verbindung der beiden Konzepte – Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit an Hochschulen – lassen sich unterschiedliche Spielarten der Öffnung von Hochschulen herausarbeiten, die sich in der hochschulischen Praxis auch in Kombinationen und unterschiedlichen Mischverhältnissen finden (Cendon, Maschwitz et al., 2020).

4.1 Gesellschaftliche Öffnung – Community Outreach

Eine erste Spielart lässt sich als gesellschaftliche Durchlässigkeit oder *Community Outreach* fassen. Hier geht es um den Austausch der Hochschule mit der Gesellschaft in unterschiedlichen Formen. Historisch ist dieser Austausch im Rahmen der Universitätsausdehnungsbewegung im frühen 20. Jahrhundert sehr bedeutend geworden, wieder entdeckt wurden sie im Rahmen sogenannter PUR-Aktivitäten (Public Understanding of Research) oder PUSH-Aktivitäten (Public Understanding of Science and Humanities). Formen der *Öffentlichen Wissenschaft* (Faulstich, 2006) umfassen u. a. Veranstaltungen für eine breite gesellschaftliche Öffentlichkeit wie beispielsweise öffentliche Hochschulvorträge oder Events wie die Lange Nacht der Wissenschaft. Darüber hinaus fallen in diesen Bereich auch zielgruppenspezifische Veranstaltungen wie die Universität des Dritten Lebensalters oder die Kinderhochschule. Nicht zuletzt zählen dazu Kooperationen mit unterschiedlichen lokalen Akteur*innen wie beispielsweise Bibliotheken, Theater, Behörden, anderen öffentlichen Einrichtungen oder auch Unternehmen. All diese Aktivitäten lassen sich auch unter dem Begriff Wissenstransfer (Henke et al., 2015) subsummieren.

4.2 Soziale Öffnung – Widening Participation

Eine zweite Spielart ist die soziale Öffnung, im englischsprachigen Raum *Widening Participation*, als gezielte Öffnung für an Hochschulen unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen, wie Menschen mit Behinderungen, Menschen aus einkommensschwachen Familien, Studierende der ersten Generation, Menschen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung, Menschen mit Heim- oder Pflegehintergrund, aber auch erwachsene Lerner*innen, die erstmals an die Hochschule kommen. Gefasst als soziale Durchlässigkeit ist das Verständnis von Widening Participation immer wieder hoch umstritten und es gibt bislang

keine geteilte Definition darüber (Burke & Hayton, 2011). Soziale Öffnung kann in einem inklusiven Ansatz dazu dienen, unterrepräsentierte Gruppen zum Studium zu motivieren und damit die Teilhabe an Hochschulbildung und Partizipation generell zu erhöhen. Sie kann sich aber auch selektiv auf bestimmte Gruppen oder Studienfächer beziehen, um damit auch ökonomische Probleme zu lösen, wie beispielsweise die Bestrebungen, den Anteil der Frauen in den MINT-Fächern zu erhöhen. Damit stehen die genannten Ansätze auch in engem Zusammenhang mit unterschiedlichen bildungspolitischen Zielsetzungen (Burke & Hayton, 2011; Burke & Kuo, 2015). Soziale Durchlässigkeit wird angestrebt u. a. durch die Erleichterung des Zugangs mit zielgruppenspezifischen Formen der aufsuchenden Beratung, durch Unterstützung bei finanziellen und organisatorischen Belangen oder durch entsprechende finanzielle Förderprogramme, durch Brückenkurse zur inhaltlichen Studienvorbereitung sowie durch flankierende Unterstützungsleistungen während des Studiums durch spezielle Formen der Begleitung wie z. B. Mentoring.

4.3 Berufliche Öffnung – Wissenschaftliche Weiterbildung

Als berufliche Öffnung und damit nahe der institutionellen Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen lässt sich die dritte Spielart des Lebenslangen Lernens fassen als wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinne. Studienangebote richten sich an Berufserfahrene und Berufstätige. Sie sind unterschiedlichen Zuschnitts und reichen von Workshops und Tagesseminaren, über einzelne Module und größere Zertifikatsprogramme bis hin zu berufsbegleitenden, weiterbildenden Bachelor- oder Masterstudiengängen, im englischsprachigen Raum bis hin zu *Work-based Doctorates* (Costley & Lester, 2012). Die Besonderheit dieser Angebote ist, dass sie angesiedelt sind an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Welt. Zudem zeichnet sich diese Spielart durch unterschiedliche Formen kooperativer Angebotsentwicklung mit verschiedenen Akteur*innen wie Unternehmen oder öffentlichen Einrichtungen aus. Eine individualisierte Form kooperativer Angebotsentwicklung gemeinsam mit der oder dem einzelnen Studierenden ist auch durch *Negotiated Learning* (Garnett, 2016) also beispielsweise über Wissenschaft-Praxis-Projekte (Knauf et al., 2019) möglich.

5 Ingredienzien

Was sind nun Ingredienzien für Durchlässigkeit im Kontext des Lebenslangen Lernens an Hochschulen? Nicht nur bezogen auf die bereits skizzierten Spielarten, sondern auch mit Blick auf europäische Entwicklungen lassen sich folgende Komponenten festmachen.

5.1 Flexible Lernwege ermöglichen

Menschen kommen mit unterschiedlichen Biografien und Erfahrungen als Lebenslange Lernende an die Hochschulen. Vor diesem Hintergrund ist ein wichtiger Bestandteil darin zu sehen, flexible und damit auch individuelle Lernwege zu ermöglichen. Dazu gehört die Möglichkeit, bereits Erlerntes – ob auf informellen oder non-formalen Wegen – wertzuschätzen. Dies kann unterstützt werden durch die Anrechnung von non-formalem und informellem Lernen, sei es für den Zugang zum Hochschulstudium oder für die Anrechnung für einen Teil eines Studiums. Unterschiedliche Formen von Anrechnungsverfahren können dabei zum Einsatz kommen, je nach Studienfach als individuelle Anrechnung (z. B. in Form von Portfolio), als pauschale Anrechnung, die sich beispielsweise bei bestimmten Berufsgruppen anbietet oder auch in kombinierten Verfahren (Hanft & Müskens, 2013).

Der flexible Ein- und Ausstieg ist ein zweites Element für die Flexibilität von Lernwegen. Modularisierte Angebote ermöglichen Studierenden klare Einstiege und auch relativ schnelle Lernerfolge. Der positive Abschluss eines Moduls ermöglicht, je nach Lernbedarf oder nach zeitlichen Ressourcen, Studien zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder zu beginnen. Zudem kann die Modularisierung des Studiums die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen und damit auch eine Verkürzung des Studiums erleichtern.

5.2 Unterschiedliche Angebotsformen bereitstellen

Studierende als lebenslang Lernende haben unterschiedliche Lernbedarfe. Nicht alle möchten ein ganzes Studium absolvieren, einige wollen in die Hochschule hineinschnuppern und sehen, ob diese Form der (Weiter-)Bildung für sie passt, sie möchten einen ersten Kontakt zur Hochschule. Dafür bieten sich neben abschlussorientierten Angebotsformen wie ganzen Studiengängen auch kürzere Formate an, wie Zertifikatsprogramme oder einzelne Module die sich möglicherweise später zu ganzen Studiengängen kombinieren und weiterstudieren lassen. Oder auch sogenannte nicht-abschlussorientierte Formate wie Workshops oder Seminare, die eine erste Kontaktaufnahme zur oder auch ein punktuelles Lernen an der Hochschule ermöglichen.

Unterschiedliche Angebotsformen bereitzustellen beinhaltet auch Formate, die zeitlich und örtlich flexibilisiert sind, d. h. die Menschen mit zeitlichen Restriktionen und eingeschränkter örtlicher Flexibilität aber auch mit unterschiedlichen Lernbedarfen entgegenkommen. Dies meint zum einen die Form der Bereitstellung: als Studienmaterialien (schriftlich bzw. online verfügbar), als virtuelle Lernumgebung mit entsprechenden didaktischen Lehr-Lernsettings und/oder als Präsenzlehre. Zum anderen meint dies aber auch ein durchdachtes didaktisches Design, wie beispielsweise Blended Learning als Lehr-Lern-

Arrangement, das unterschiedliche (Medien-)Elemente miteinander verbindet, zumeist mediengestütztes Lernen und Präsenzlernen als „hybrides Lernarrangement“ (Kerres, 2013, S. 415). Je flexibler das Lernmaterial zur Verfügung steht und je unabhängiger es von den Lehrenden ist, desto größer wird allerdings der Bedarf an Formen der (Lern-)Begleitung. Und nicht zuletzt verbergen sich hinter den unterschiedlichen Angebotsformen auch unterschiedliche Lernorte, wie Hochschule oder Beruf. Auch in zweiterem kann intendiertes Lernen im Rahmen von Hochschulbildung stattfinden, das dann auch mit entsprechender Workload hinterlegt ist (Mörth et al., 2020). Und dies führt zur dritten Komponente von Durchlässigkeit, der Verzahnung von Wissensarten.

5.3 Wissensarten verzahnen

Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen impliziert auch, unterschiedliche Wissensarten zu verzahnen. So bewegen wir uns, wenn wir vereinfacht von theoretischem Wissen als hochschulisch erworbenem Wissen sowie von praktischem Wissen als lebensweltlich oder beruflich erworbenem Wissen sprechen, in einem Spannungsfeld. Wissen, welches in den jeweiligen Kontexten erworben wird, ist unterschiedlich klar artikulierbar. Lernen findet unter verschiedenen Rahmenbedingungen und auf unterschiedlichen Wegen statt.

Im beruflichen oder lebensweltlichen Kontext zeigt sich Wissen in Form von Können und Könnerschaft (Neuweg, 2015), d. h. als Wissen darüber, wie man mit der jeweiligen Situation oder mit dem jeweiligen Problem umgeht. Dieses Können ist aber für die einzelne Person nicht immer vollständig oder angemessen artikulierbar und entwickelt sich dynamisch (Neuweg, 2015). Das Ziel von Wissen liegt in einer gelingenden Praxis oder dient dazu, (neue) Zusammenhänge zu finden. Es geht um praktische Wirksamkeit, die sich u. a. in Rückkoppelung mit entsprechenden beruflichen Situationen zeigt. Insgesamt folgt diese Perspektive dem Leitbild eines gesunden Menschenverstandes oder der praktischen Weisheit – das Wissen ist kontextgebunden, situativ und adaptiv.

Wissenserwerb an Hochschulen zielt vorrangig darauf ab, Wissen explizit zu machen. Damit zeigt sich Wissen zum einen als deklaratives Wissen im Sinne von Fakten- oder Theoriewissen, zum anderen als prozedurales Wissen, das der Konstruktion, Verknüpfung und Anwendung von Fakten- und Theoriewissen dient. Das Ziel des Wissenserwerbs liegt darin, Erkenntnisse zu generieren und Annäherungen an die Wahrheit zu finden. Es geht hier um Logik, Widerspruchsfreiheit sowie die Übereinstimmung von Tatsachen und Aussagen. Insgesamt folgt diese Perspektive dem Leitbild eines aufgeklärten Verstandes. Das Wissen ist abstrakt, standardisiert und starr.

Durchlässigkeit in diesem Kontext bedeutet die beiden Wissensarten in Bezug zu setzen und ihren Bezug didaktisch fruchtbar zu machen (Walber & Jütte,

2015). Dabei ist wichtig, die vorhandenen Unterschiede und Widersprüche nicht zu verwischen, die sich aus den unterschiedlichen Wissens- und Handlungslogiken der Forschungs- und Theorie-Basierung sowie der Praxis und des Berufsbezugs ergeben (Mörth & Cendon, 2019). So gilt es auf deren Komplementarität zu achten und entsprechende Interaktionsräume zu schaffen.

6 Notwendige Rahmenbedingungen und zu stellende Fragen

Will eine Hochschule sich als Institution des Lebenslangen Lernens positionieren und damit Durchlässigkeit fördern, geht es darum, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Dazu gehören, wie im vorliegenden Beitrag ausgeführt und auch im europäischen Kontext identifiziert: 1. der Ausbau und die Förderung von Zugangswegen für Studierende in unterschiedlichen Lebensphasen als lebenslang Lernende, 2. die Eröffnung von flexibleren Lernwegen und Studienformen, 3. die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und nicht zuletzt 4. die Anpassung von Organisation, Management und Finanzierung der Hochschule für die Anforderungen Lebenslangen Lernens (Hanft et al., 2015). Neben den dafür notwendigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen gilt es wie ausgeführt auf institutioneller und auf curricularer Ebene sowie auf der Lehr-Lernebene entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen.

Um aber auch den passenden Weg und das für die Hochschule geeignete Modell von Lebenslangem Lernen zu finden, ist zu überlegen *warum* und *für wen* dies alles geschehen soll – und dies mit einem zukunftsorientierten Blick (Cendon, Elsholz et al., 2020; Cendon, Wilkesmann et al., 2020). Es lohnt, einen genauen Blick auf die eigene Hochschule zu werfen: Wie positioniert sie sich aktuell? Wohin soll sie sich entwickeln? Damit eng verbunden ist die Frage nach den (zukünftigen) Studierenden: Wer soll bzw. wer wird an der Hochschule studieren? Zudem ist die Frage nach dem eigenen Verständnis von Lebenslangem Lernen und Durchlässigkeit zu stellen. Was heißt das an unserer Hochschule? Und wie wollen wir es mit Leben füllen? Geht es um einen exklusiven oder einen breiten Zugang? Vor dem Hintergrund der engen Verwobenheit mit Fragen des Lehrens und Lernens, ist zu fragen, was dies für Lehre und Forschung an der Hochschule heißt. Und nicht zuletzt ist zu überlegen, was das für organisationale Prozesse und das Management bedeutet. Je nach Größe und Ausrichtung der Hochschule, ob Universität oder Fachhochschule, privat oder öffentlich, konfessionell oder nicht-konfessionell, spezifisch oder allgemein können das sehr unterschiedliche Antworten sein. So muss jede Hochschule ihren eigenen Weg finden, wie sie Lebenslanges Lernen und damit verbunden Formen institutioneller und/oder sozialer Durchlässigkeit umsetzt.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media. doi:10.3278/6001820gw.
- Banscherus, U., Bernhard, N. & Graf, L. (2016). Bedingungen für flexible Bildungsübergänge: Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122275.
- Banscherus, U., Bülow-Schramm, M., Himpele, C., Staack, S. & Winter, S. (Hrsg.) (2014). Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bernhard, N. (2017). Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Opladen: Budrich UniPress. doi:10.3224/86388261.
- Burke, P. & Hayton, A. (2011). Is widening participation still ethical? Widening Participation and Lifelong Learning, 13 (1). S. 8–26. doi:10.5456/WPLL.13.1.8.
- Burke, P. J. & Kuo, Y.-C. (2015). Widening Participation in Higher Education: Policy Regimes and Globalizing Discourses. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill & M. Souto-Otero (Hrsg.), The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance. S. 547–568. Palgrave Macmillan UK. doi:10.1007/978-1-137-45617-5_29.
- Cendon, E. (2009). Auf Identitätssuche – Lebenslanges Lernen und Hochschulen. In B. Schröttner & C. Hofer (Hrsg.), Education – Identity – Globalization: Bildung – Identität – Globalisierung. S. 42–54. Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Cendon, E. & Dehnbostel, P. (2015). Validierung nichtformal und informell erworbener Kompetenzen als Beitrag zur Durchlässigkeit im Bildungssystem. In S. Bohlinger & A. Fischer (Hrsg.), Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. S. 225–261. Bielefeld: Bertelsmann.
- Cendon, E. (2018). Reflexion und reflexives Lernen im Kontext berufsbegleitenden Studierens – Formate und deren Wirksamkeit. In M. Gercke, M. Gomille, H. Schramm & M. Wade-witz (Hrsg.), Vom Projekt zum Produkt – Wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte an Hochschulen. S. 99–112. Detmold: Eusl.
- Cendon, E. (2020a). Rollen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Dörner (Hrsg.), Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende. S. 55–68. Opladen: Barbara Budrich.
- Cendon, E. (2020b). The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge S. 223–238. Bielefeld: Bertelsmann.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hrsg.) (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190350.
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A. & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. S. 17–38. Münster: Waxmann.

- Cendon, E., Wilkesmann, U., Schulte, D. & Elsholz, U. (2020). Profilbildung durch wissenschaftliche Weiterbildung? In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. S. 303–320. Münster: Waxmann.
- Costley, C. & Lester, S. (2012). Work-based doctorates: Professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37 (3). S. 257–269. doi:10.1080/03075079.2010.503344.
- European University Association (2008). *European Universities' charter on lifelong learning*. Brussels: European University Association.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2006). *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: Transcript Verlag; DGWF.
- Freitag, W. (2018). Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. S. 1–19. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_11-1.
- Garnett, J. (2016). Work-based learning: A critical challenge to the subject discipline structures and practices of higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6 (3). S. 305–314. doi:10.1108/HESWBL-04-2016-0023.
- Hanft, A. & Müskens, W. (2013). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge: Ein Überblick. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. S. 223–234. Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.) (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <https://de.offene-hochschulen.de/publikationen/ergebnisse>.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2015). Viele Stimmen, kein Kanon: Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen. Institut für Hochschulforschung (HoF). https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01_AB_Third-Mission-Berichterstattung.pdf.
- Knauf, B., Sieben, H. & Bauhofer, C. (2019). Wissenschaft-Praxis-Projekte als kleinformatige und individualisierte Weiterbildungsangebote. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (4). S. 109–121.
- Mörth, A. & Cendon, E. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*. doi:10.4119/zhwb-1175.
- Mörth, A., Cendon, E. & Klages, B. (2020). Work-based Learning als Beitrag zur Öffnung von Hochschulen. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der Hochschulen und der Hochschullehre im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. S. 127–146. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Pellert, A. & Cendon, E. (2019). Ziemlich beste Freunde? Lebenslanges Lernen und Digitalisierung. *Wirtschaftspolitische Blätter*, 66 (2). S. 165–176.
- Schuetze, H. G. (2005). Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. S. 225–243. Weinheim und München: Juventa.

- Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012). All change – No change? Lifelong learners and higher education revisited. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. S. 3–22. New York: Routledge.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen*. S. 49–64. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4). S. 8–35.
- Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. S. 181–194. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A. & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36 (4). S. 8–39.

Hochschulöffnung und ihre Erfolgsfaktoren

Ergebnisse aus dem Projekt

„Offenes Studienmodell Ludwigshafen“

Imke Buß

1 Einführung

Hochschulöffnung war in der letzten Dekade eine wichtige hochschulpolitische Strategie in Deutschland. Unter diesem Schlagwort wurden rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen, so z. B. der vereinfachte Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte. Angestoßen durch diese rechtlichen Änderungen und Wettbewerbe wie *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* ist davon auszugehen, dass nahezu alle Hochschullehrende in Deutschland von der Öffnung für neue Zielgruppen betroffen sind. Doch was verstehen Hochschulen eigentlich unter Hochschulöffnung und wie kann sie erfolgreich umgesetzt werden? Dieser Beitrag bearbeitet die genannten Fragen unter Nutzung bundesweiter Erkenntnisse, bezieht sich aber insbesondere auf Forschungsergebnisse und Reflexionen der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen (HWG).

Dieser Beitrag beleuchtet die Fragestellung aus vier unterschiedlichen Perspektiven. Die hochschulpolitische Perspektive befasst sich in Kapitel 2 zunächst mit der allgemeinen Frage, welche Ziele und Maßnahmen unter Hochschulöffnung gefasst werden und wie die Maßnahmen zur Zielerreichung beitragen (z. B. Cendon, Elsholz et al., 2020). Die zweite Perspektive ist die der Studieninteressierten und Studierenden (Kapitel 3.1). Besteht eine Passung zwischen deren Bedarfen und Angeboten im Sinne der Person-Environment-Fit Theory, so ist von einer hohen Akzeptanz der Angebote und somit von einem Erfolg der Hochschulöffnung auszugehen (Edward et al., 1998; Buß, 2019a). Bei der Entwicklung der Angebote bestehen allerdings (mindestens) zwei Schwierigkeiten. Einerseits ist die korrekte Erfassung der Bedarfe von (zukünftigen) Studierenden eine Herausforderung – insbesondere, wenn neue Zielgruppen angesprochen werden sollen. Andererseits treffen die von der Hochschule entwickelten Angebote nicht immer die Bedarfe der angesprochenen Zielgruppen, da die Interessen der Mitarbeitenden und Lehrenden, die Hochschulstrukturen sowie rechtlichen Rahmenbedingungen bei der Ange-

botskonzeption zu beachten sind. Solche Aushandlungsprozesse können zu Kompromisslösungen führen, die an den Bedarfen der Studieninteressierten und Studierenden vorbeigehen. Aus diesen zwei Aspekten ergeben sich die letzten beiden Perspektiven. Die (dritte) Perspektive der Hochschulmitarbeitenden analysiert – u. a. anhand von Interviews der HWG Ludwigshafen – was Lehrende und Mitarbeitende unter Hochschulöffnung verstehen und wie sie ihr gegenüber eingestellt sind (Kapitel 3.2). Denn Hochschulöffnung kann nur erfolgreich sein, wenn diese Gruppen der Hochschulöffnung offen gegenüberstehen. Die vierte Perspektive ist die der (Hochschul-)Organisation: Organisationsentwicklungsprozesse (OE-Prozesse) sind von hoher Relevanz, um die oben genannten Bedarfe zu erfassen und passende Angebote zu entwickeln (Kapitel 4). Die OE-Prozesse setzen einen Rahmen für die Veränderungsprozesse. Diese Perspektive wird anhand einer Gesamtreflexion des OE-Prozesses und der Ergebnisse desselben im Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ betrachtet. Zusammenfassend stellen die vier Perspektiven Erfolgsfaktoren für die Einführung und Umsetzung von Hochschulöffnung dar.

2 Ziele und Maßnahmen von Hochschulöffnung

Zur Analyse der Bildungsreform Hochschulöffnung ist zunächst die Frage nach den Zielen und Beweggründen zu stellen. Diese ist allerdings nicht einfach zu beantworten, da ganz unterschiedliche Interessen die Hochschulöffnung forcieren (siehe Abbildung 1). Aus gesellschaftlicher Perspektive geht es insbesondere um die Reduktion von Bildungsbenachteiligungen. International wird dieses Ziel auch unter dem Label *widening participation* diskutiert: so sollen der Anteil an Studierenden aus bildungsfernen Schichten und insgesamt der Anteil an Akademiker*innen in der Gesamtbevölkerung erhöht werden (Middendorff et al., 2013; Keane, 2012). Die arbeitsmarktpolitische Perspektive fokussiert darüber hinaus die Deckung des (akademischen) Fachkräftebedarfs und die akademische Weiterbildung. Letztere ermöglicht Mitarbeiter*innen im Laufe ihres Berufslebens wissenschaftlich fundiertes Wissen und Arbeitstechniken zu erwerben, die sie für komplexe Tätigkeiten verstärkt benötigen. Bildungspolitisch sind schließlich das Ziel der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie das Lebenslange Lernen zu beachten (Buß, Pohlenz, Erbsland & Rahn, 2018).

Abbildung 1: Perspektiven auf Hochschulöffnung und ausgewählte Maßnahmen



Quelle: Buß et al., 2018, S. 20

Die Zielgruppen von Hochschulöffnung ergeben sich grundsätzlich aus den genannten Perspektiven. Aus bildungspolitischer und gesellschaftlicher Perspektive handelt es sich um Studierende, die als Erste in ihrer Familie ein Studium absolvieren, die aus sozial schwächeren Haushalten stammen oder nicht über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Auch aus arbeitsmarktpolitischer Perspektive ist es interessant, das Potenzial dieser Personengruppen zu heben. Um die am Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen abdecken zu können, ist allerdings ein größerer Personenkreis interessant. In diesem Sinne spricht der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ mit Studienabbrecher*innen, arbeitslosen Akademiker*innen, Berufsrückkehrer*innen oder Berufstätigen mit Familienpflichten eine Vielzahl an Zielgruppen an (Cendon et al., 2020). Häufig fokussiert die Hochschulöffnung außerdem die sogenannten nicht-traditionellen Studierenden (Definition siehe Wolter, 2011). Dies sind Personen, die nicht über die schulische Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschule gelangen, die aufgrund von familiären oder beruflichen Verpflichtungen in Teilzeit- oder berufsbegleitenden Studiengängen eingeschrieben sind oder deren Bildungsbiografie Unterbrechungen aufweist. Oft sind diese Studierende älter als 25 Jahre alt und unterscheiden sich auch damit von den Studierenden, die direkt nach ihrer schulischen Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen.

Die genannte Multiperspektivität und die Vielfalt der Zielgruppen führen dazu, dass die Hochschulen eine Vielzahl von Maßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen umgesetzt haben (Beispiele siehe Abbildung 1). Im Rahmen des

Bund-Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ haben die meisten teilnehmenden Hochschulen Weiterbildungsangebote für Berufstätige oder Studierende mit Familienpflichten auf Masterebene geschaffen (Cendon et al., 2020). In Bundesländern, in denen Weiterbildung auch auf Bachelorniveau möglich ist, wurden auch solche Angebote eingeführt.

Doch wie adressieren Weiterbildungsstudiengänge die drei genannten Perspektiven für Hochschulöffnung? Weiterbildung ist im Gegensatz zu grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen für die Studierenden kostenpflichtig. Wie stark solche kostenpflichtigen Weiterbildungsangebote im Sinne der gesellschaftlichen Perspektive zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen beitragen, wird nur von wenigen Autor*innen hinterfragt (z. B. Balke & Stange, 2018). Ein Indikator dafür, dass die Kosten für einen Teil der Zielgruppe problematisch sein können, bietet Forschung zur Studienfinanzierung. So können sich nur etwa 20 % der Erstakademiker*innen auf die Studienfinanzierung durch ihre Eltern verlassen. Gleichzeitig schreckt diese wichtige Zielgruppe von Hochschulöffnung vor einer Verschuldung zurück (Bargel & Bargel, 2010). Seit Beginn der Projektförderung in 2011 wurden immer mehr kürzere Zertifikatsangebote (2. Förderrunde 58 % der Angebote) anstatt ganzer Weiterbildungsstudiengänge (14 %) entwickelt (Cendon et al., 2020). Ein Grund hierfür war, dass sich nicht alle entwickelten Weiterbildungsstudiengänge mit entsprechend hohen Kosten für Studierende finanziell getragen haben. Kürzere und thematisch fokussiertere Angebote hingegen sind fachlich und finanziell für eine größere Personengruppe interessant. Auch wenn diese von der Zeitinvestition überschaubaren Angebote einen Einstieg in die Hochschulbildung ermöglichen, führen diese zunächst nicht zu einem anerkannten Hochschulabschluss. In welchem Umfang solche Zertifikate ohne Bachelor- oder Masterabschluss Bildungsaufstiege ermöglichen, ist daher unklar. Dies gilt insbesondere, da in Deutschland der Zugang zu Berufen und Gehaltsklassen auch nach Einführung von Qualifikationsrahmen von formalen Bildungsabschlüssen abhängt (Berechtigungswesen, Meyer, 1968).

Trotz dieser kritischen Betrachtung haben Weiterbildungsangebote an Hochschulen einen großen Vorteil im Vergleich zu den meisten grundständigen und konsekutiven Studiengängen: sie sind stringent an den zeitlichen und inhaltlichen Bedarfen der Studierenden orientiert (Nickel & Thiele, 2020a). Hierdurch ermöglichen sie im Sinne der arbeitsmarktpolitischen Perspektive ein Studium neben der Teil- oder gar Vollzeitberufstätigkeit und erhöhen damit die Beteiligung von Berufstätigen an wissenschaftlicher Weiterbildung. Davon profitierten im Sinne des bildungspolitischen Fokus auf Durchlässigkeit auch Studienanfänger*innen mit beruflich erworbener Hochschulzugangsberechtigung (beruflich Qualifizierte), die ihre Berufstätigkeit für ein Studium nicht aufgeben müssen. In der zweiten Wettbewerbsrunde waren fast die Hälfte der Weiterbildungsteilnehmer*innen beruflich Qualifizierte (Nickel & Thiele,

2020b). Darüber hinaus vernetzen wissenschaftliche Weiterbildungen berufliches und theoretisches Wissen durch eine systematische Theorie-Praxisverzahnung, was zu einer didaktisch-methodischen Öffnung der Hochschulen führt (Albrecht & Schneider, 2017).

Andere Maßnahmen zur Hochschulöffnung fokussieren die Flexibilisierung von grundständigen Bachelor- oder konsekutiven Masterstudiengängen, um diese auch für (Teilzeit-)Berufstätige und Studierende mit Sorgeaufgaben studierbar zu gestalten. Die Anrechnung außerhochschulischer Leistungen, E-Learning, Flexibilisierung von Lehrveranstaltungszeiten sind hierbei einige konkrete Umsetzungen (Buß, 2020).

Insgesamt ist die Frage nach einer eindeutigen Definition von Hochschulöffnung schwierig zu beantworten, da Ziele, Maßnahmen und Zielgruppen variieren. Dies zeigen auch acht Interviews mit Professor*innen der HWG Ludwigshafen aus dem Jahr 2019. Die Interviewten haben nur eine vage Vorstellung, was unter Hochschulöffnung zu verstehen ist und fassen darunter unterschiedliche Zielgruppen. Da der Begriff der Hochschulöffnung unterschiedlich interpretiert wird, beziehen sich die Interviewten auf unterschiedliche Studierendengruppen oder Maßnahmen, die zusätzlich nach Fächern differieren (Buß, Kast & Bachmann, 2020). Hochschulöffnung ist daher hochschul- und fachbezogen zu konkretisieren.

3 Perspektiven und Erfolgsfaktoren

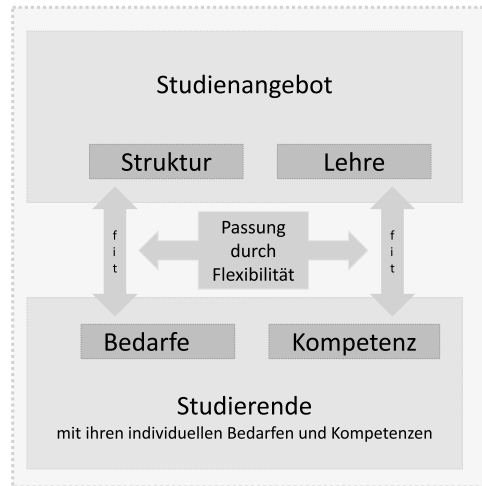
Die unterschiedlichen Ziele und dazugehörigen Maßnahmen(-bündel) führen dazu, dass Strategien und Zielgruppen zwischen den Hochschulen differieren. Damit die Aktivitäten erfolgreich sind – also die Ziele und Zielgruppen erreichen – sind die Bedarfe der Zielgruppen mit den Rahmenbedingungen der Hochschule und des Bundeslandes sowie mit den Zielen und Einstellungen der Hochschulmitarbeitenden abzugleichen. Dies geschieht idealerweise im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprozesses (siehe Kapitel 4). Die genannten Aspekte werden nachfolgend als Erfolgsfaktoren für die Hochschulöffnung erläutert.

3.1 Passung von studentischen Bedarfen und Angeboten

Die Passung zwischen den Bedarfen der Zielgruppen von Hochschulöffnung auf der einen und den Strukturen des Studienangebots auf der anderen Seite (siehe linke Seite der Abbildung 2) spielt eine wichtige Rolle bei der Frage, ob die Maßnahmen der Hochschulöffnung angenommen werden. Die Person-Environment-Fit Theory bildet eine theoretische Basis dieser Annahme (Caplan, 1978). Die Theorie fokussiert als Ergebnis der Passung die Zufrieden-

heit der Studierenden. Liegt eine schlechte Passung zwischen dem Studienangebot und den studentischen Bedarfen vor, so ist die Zufriedenheit der eingeschriebenen Studierenden gering.

Abbildung 2: Person-Environment-Fit Theorie adaptiert auf den Hochschulbereich



(eigene Darstellung)

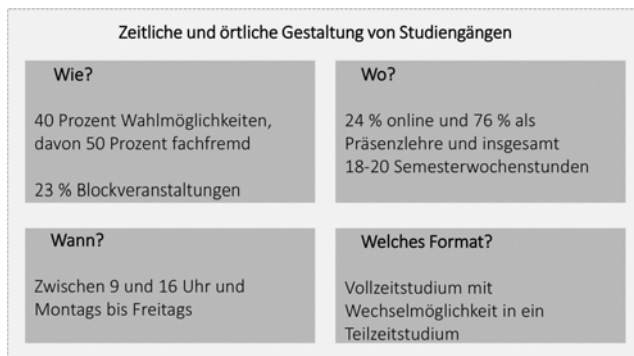
Der Erfolg von Maßnahmen zur Hochschulöffnung entscheidet sich allerdings nicht nur an der Zufriedenheit der eingeschriebenen Studierenden, sondern auch an der Nutzung der Studienangebote durch potenzielle Studierende. Bezogen auf die Passung zwischen deren Bedarfen und den Angeboten stellt sich die Frage, wie bewusst Studieninteressierte bei der Wahl ihres Studiengangs diese Passung als Grundlage für die Studiengangwahl berücksichtigen. Eine Umfrage unter Studierenden (N = 980, 2015) aus dem Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ liefert hierzu Hinweise. Die Ergebnisse zeigen, dass ältere, berufstätige Studierende signifikant häufiger die zeitliche Lage und die Anzahl der Lehrveranstaltungen in die Entscheidung für oder gegen ein Studium einbeziehen, als dies Studierende ohne berufliche Verpflichtungen tun. Somit spielt die Passung sowohl bei Studienentscheidung als auch bei der Bewertung des Studiums selbst eine wichtige Rolle.

Steckbrief des Projektes „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“

Die Hochschule verfolgte mit dem Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ von 2014 bis 2020 die Vision, Studiengänge flexibel zu gestalten und unterschiedliche Studienwege, Studiengeschwindigkeiten und Präsenzzeiten zu ermöglichen. Diese Optionen sollten sowohl für ein gesamtes Studium als auch für begrenzte Studienzeiten gelten. Zusammengefasst ging es um offene Bildungswege für eine diverse Studierendenschaft. Der innovative Ansatz lag dabei insbesondere in zwei Punkten. Einerseits sollten keine von Vollzeitprogrammen unabhängigen Teilzeitstudiengänge eingerichtet werden. Studiengänge wurden so gestaltet, dass sie im Zusammenspiel mit den Zielen des Diversity Management der Hochschule flexibel studiert werden können. Gleichzeitig sollte dabei auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden geachtet werden. Die Studienstruktur, die die zeitliche und räumliche Gestaltung des Studiums bestimmt, stand hier im Mittelpunkt. Andererseits handelte es sich um einen mehrjährigen Organisationsentwicklungsprozess, der die gesamte Hochschule im grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterbereich betraf. Die Zielgruppen des Projektes waren teilzeitberufstätige Studierende, Studierende mit Sorgearbeiten und Studierende, die durch außerhochschulische Belastungen stark zeitlich eingeschränkt sind.

Die Idee des Projektes „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ ist es, diese Passung durch eine hohe Flexibilität der grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge in Struktur und Didaktik herzustellen (Buß, 2019b). Die Erfahrungen aus dem Projekt zeigen, dass die Bedarfe von Teilzeitberufstätigen, Studierenden mit Sorgearbeiten und Studierenden mit Beeinträchtigungen gut durch ein zeitlich und örtlich flexibilisiertes Studienangebot berücksichtigt werden können. Seitens der Studierenden zeigte die genannte Befragung aus dem Jahr 2015 eine gewünschte Studienstruktur, die allen Studierenden eine hohe Flexibilität durch Wahlmöglichkeiten, Blockveranstaltungen, E-Learning und unterschiedlichen Studiengeschwindigkeiten bieten würde (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Zusammenfassung der studienstrukturellen Präferenzen



Quelle: Buß, 2019b, S. 174

Würden die hohen Anteile an Online-Lehre und Wahlmöglichkeiten kombiniert mit einer relativ geringen Anzahl an Semesterwochenstunden von bis zu 20 SWS pro Woche umgesetzt, könnten die Studierenden die Passung zwischen Struktur und ihren eigenen Bedürfnissen selbstständig herstellen. Dies gilt allerdings nur für Studierende in traditionellen grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen, die mindestens zwei bis drei Werktage für das Studium zur Verfügung haben. Für Vollzeitberufstätige hingegen ist in der Regel ein eigenes berufsbegleitendes oder Weiterbildungs-Studienangebot notwendig (Cendon et al., 2020; Buß et al., 2020).

Dieses Beispiel basiert auf einer konkreten Bedarfserhebung unter Studierenden. Auch Banscherus (2013) verdeutlicht die Wichtigkeit von Bedarfserhebungen vor der Konzeption von Maßnahmen, um die konkreten Bedarfe der (potenziellen) Studierenden korrekt zu erfassen. Allerdings muss mit einer Diskrepanz zwischen den geäußerten Bedarf und der tatsächlichen Nachfrage gerechnet werden. Die Nachfrage nach dem entwickelten Angebot kann sich u. a. dann reduzieren, wenn aufgrund von innerhochschulischen Aushandlungsprozessen die Angebote deutlich anders als von den Studierenden gewünscht ausfallen. Diese Perspektive wird im nachfolgenden Abschnitt beleuchtet.

3.2 Betroffenheit und Einstellung der Hochschullehrenden

Im Rahmen von Aushandlungsprozessen und Gremienentscheidungen entscheiden Professor*innen über die Konzeption von Studienangeboten und Maßnahmen der Hochschulöffnung. Daher sind die Einstellungen von Professor*innen gegenüber der Hochschulöffnung von hoher Relevanz. Auch die Meinung von Mitarbeiter*innen und die Ziele der Hochschulleitung fließen in die Entscheidungsfindung in Gremien ein.

Die Einstellungsforschung zu Hochschulöffnung zeigt, dass Hochschullehrende bei beruflich Qualifizierten und Studierenden mit Berufserfahrung sowohl Chancen als auch Risiken sehen. Sie fürchten, dass die Leistungsstandards absinken könnten, da die berufliche Qualifikation im Vergleich zum Abitur schlechter auf das Studium vorbereite (Rheinländer, 2014). Die studentische Diversität ist in der Lehre für viele Professor*innen eine Herausforderung (Müller, Buß & Husemann, 2017). Positiv sehen die Lehrenden die Berufserfahrung, die sie auch im grundständigen Studienbereich in die Lehre einbeziehen können (ebd.). Der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen stehen Lehrende allerdings häufig kritisch gegenüber; dies differiert zwischen den Fächern. Lehrende der Gesundheitswissenschaften wünschen sich zu 78 % die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, wohingegen es in den Wirtschaftswissenschaften und der Informatik nur etwa 40 % sind (Völk, 2011). Die Ergeb-

nisse beziehen sich primär auf die Einstellung von Hochschullehrenden; zur Einstellung von Mitarbeitenden liegen kaum Ergebnisse vor.

Neben dieser grundsätzlichen Einstellung spielt eine wichtige Rolle, wie die Hochschulöffnung die Professor*innen persönlich betrifft – was die Öffnung also z. B. für die Arbeitsbelastung oder die Lehrkonzeption bedeutet. Ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Akzeptanz von Hochschulöffnung auf Seiten der Professor*innen ist somit nicht nur die Unterstützung der Hochschulleitung und Politik, sondern auch die aktive Berücksichtigung ihrer Einstellungen und Betroffenheit. Diese kann z. B. mit dem Concern-Based-Adoption Model (CBAM) durch ein Projektteam mit Hilfe quantitativer Fragebögen und/oder Interviews analysiert werden (Tabelle 1).

Tabelle 1: Stufen der Betroffenheit

	Stufen der Betroffenheit	Fokus der Betroffenheit auf
Wirkungsbezogene Betroffenheit	6. Refokussierung	Alternativen und neue Ideen, die die Veränderung weiterentwickeln
	5. Kollaboration	Koordinierung und Kooperation mit anderen, um die Veränderung umzusetzen
	4. Konsequenz	Auswirkungen der Veränderung auf die Studierenden und deren Lernprozesse
Aufgabenbezogene Betroffenheit	3. Management	Umsetzung der Innovation, die damit zusammenhängenden Aufgaben, den Aufwand und die notwendigen Prozesse
Selbstbezogene Betroffenheit	2. Persönlich	Unsicherheit über die Auswirkung der Veränderung auf die eigene Person
	1. Informationell	Generelles Bewusstsein für die Veränderung und Wunsch nach mehr Information, aber wenig persönlicher Bezug
Beziehungslose Betroffenheit	0. Bewusstsein	Wenig Interesse an der Veränderung

nach (Hall & Hord, 2014, S. 136 ff., eigene Darstellung)

Das CBAM folgt der Idee, dass eine Veränderung oder (Lehr-)Innovation die Lehrenden auf unterschiedlichen Ebenen betrifft. Zunächst müssen die Lehrenden sich der Innovation oder Veränderung bewusst werden, bevor sie deren Implikationen auf sich selbst beziehen können (selbstbezogene Betroffenheit). Die aufgabenbezogene Betroffenheit fokussiert die Aufwände durch die Einführung der Innovation selbst, z. B. Weiterbildungen oder Veränderungen der Didaktik und des Curriculums. Die wirkungsbezogene Betroffenheit nimmt

schließlich die – durch die Lehrenden angenommenen – Auswirkungen auf die Zielgruppe der Studierenden in den Blick.

3.3 Organisationsentwicklungsprozesse

Das CBAM, ursprünglich für den Schulbereich entwickelt, ist eines der geeigneten Konzepte zur Gestaltung von lehrbezogenen Veränderungsprozessen an Hochschulen (Schönwald, 2007). Es setzt stark auf die aktive Beteiligung der „Betroffenen“, die an Hochschulen gleichzeitig über die Entscheidungsbefugnis in Gremien verfügen. Die Fachbereichs- oder Fakultätsräte und Senate wiederum stellen die Weichen für oder gegen Veränderungen von Studiengängen und sind können damit Entscheidungen für eine Hochschulöffnung fällen.

In diesem Sinne gingen die Ergebnisse der Betroffenheitsanalyse im Projekt „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“ in den Organisationsentwicklungsprozess zur Hochschulöffnung ein (siehe auch Müller, Buß & Husemann, 2017). Sie wurden für individuelle Gespräche mit Lehrenden und Mitarbeitenden, zur Entwicklung der Maßnahmen zur Hochschulöffnung und als Grundlage für die Konzeption von Weiterbildungsangeboten genutzt. In Kombination mit weiteren Befragungen zur Gestaltung der Hochschulöffnung (z. B. zum gewünschten Anteil an E-Learning und Blockveranstaltungen durch Lehrende) half das Verständnis der Betroffenheit dem Projektteam dabei, für jeden Fachbereich angepasste Modelle und Konzepte für die Hochschulöffnung zu entwerfen und den Gremien vorzulegen. Der darauffolgende Aushandlungsprozess zwischen den Bedarfen von Studierenden, Lehrenden und Hochschulmitarbeitenden zeigte allerdings eine unterschiedlich hohe Akzeptanz der Modelle zur Hochschulöffnung, obwohl die Bedarfe aller in den Gremien vertretenen Gruppen berücksichtigt wurden. Rückblickend konnten nicht alle Bedarfe der in den Gremien vertretenen Individuen berücksichtigt werden oder es wurden Kompromisse vorgeschlagen, wodurch die Akzeptanz einiger Modelle in den Gremien litt. Schließlich wurden das Teilzeitstudium, das flexible Studium ohne Pflichtanmeldung zu Prüfungen, die verstärkte Nutzung von E-Learning und die Öffnung von ähnlichen Modulen für Studierende mehrerer Studiengänge erprobt.

Betrachtet man am Ende der zweiten Förderphase die Akzeptanz der Maßnahmen, so zeigt sich ein differenziertes Bild. Maßnahmen wie E-Learning und die unbürokratische Veränderung der Studiendauer, die eine Flexibilität für unterschiedliche Studierendengruppen ermöglichen, sind von den Studierenden besonders akzeptiert. Maßnahmen, bei denen aufgrund widerstrebender Interessen oder rechtlicher bzw. organisatorischer Rahmenbedingungen zu große Kompromisse gefunden werden mussten, fanden eine geringere studentische Akzeptanz. Für eine ausführliche Analyse sei auf Buß (2020) verwiesen.

Die Erfahrungen zeigen insgesamt, dass sich die Ermittlung der Betroffenheit und Bedarfe über das CBAM sehr gut für abgegrenzte, konkrete Verände-

rungen in homogenen Organisationseinheiten mit relativ stabiler personeller Zusammensetzung eignet. Daraus folgend kann die erfasste Betroffenheit personengerecht adressiert und bearbeitet werden. An einer Hochschule, in der Lehrende äußerst autonom agieren und in Gremien nach Wahlen häufige Personalwechsel vorliegen, kann allerdings nicht von einer Persistenz der Betroffenheit über mehrere Jahre ausgegangen werden. Ein Erfolgsfaktor ist daher, die wechselnden Entscheidungsträger*innen mit einzubeziehen.

4 Zusammenfassung

Die Eingangsfrage dieses Beitrags lautete „Was ist eigentlich Hochschulöffnung – und wann ist sie erfolgreich?“. Die Antwort auf die Frage ist vielschichtig, denn unter Hochschulöffnung lassen sich ganz unterschiedliche Ziele und Maßnahmen fassen. Interviews mit Professor*innen an der HWG Ludwigshafen zeigen, dass viele Befragte den Begriff schlecht fassen können und jede*r den Begriff aus seinem eigenen privaten oder beruflichen Erfahrungshorizont heraus definiert. Da die Einstellungen zur Hochschulöffnung nicht nur individuell, sondern auch fachspezifisch differieren, sind unterschiedliche Strategien in den einzelnen Fächern und Studiengängen unumgänglich. Prozesse zur Förderung von Hochschulöffnung sollten dies berücksichtigen und die Bedarfe von (potenziell) Studierenden, Lehrenden, Hochschulmitarbeitenden sowie die Rahmenbedingungen und Infrastruktur der Hochschule berücksichtigen. Nach diesem Aushandlungsprozess ist vor der Umsetzung von Maßnahmen allerdings zu prüfen, ob diese im Sinne der Person-Environment-Fit Theory noch zu den Bedarfen der Zielgruppe passen. Denn wenn sich die Zielgruppe für die entwickelten (Kompromiss-)Angebote nicht interessiert, könnten die Bemühungen zur Hochschulöffnung im Sande verlaufen.

Literatur

- Albrecht, C. & Schneider, J. (2018). Lernortverknüpfung. Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsintegrierenden Studierens. Evangelische Hochschule Dresden, Dresden.
- Balke, J. & Stange, C. (2018). Aufstieg durch Bildung: Teilhabe oder soziale Selektivität? In: Buß et al. (Hrsg.), Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. Springer VS, Wiesbaden.
- Banscherus, U. (2013). Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von Nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung. Ein Überblick. Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

- Bargel, H. & Bargel, T. (2010). Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Arbeitspapier, 202, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Buß, I. (2019a). The relevance of study programme structures for flexible learning: an empirical analysis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (3), S. 303–321.
- Buß, I. (2019b). Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Springer VS, Wiesbaden.
- Buß, I. (2020). Offene Studienmodelle: Ergebnisse und Anregungen für die Praxis. Projektabschlusspublikation. Ludwigshafen. https://www.hwg-lu.de/fileadmin/user_upload/service/studium-und-lehre/Offenes_Studienmodell/Projektabschlusspublikation_StudiumDivers_HWG_final.pdf.
- Buß, I., Kast, M. & Bachmann, S. (2020). Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende: Habitus und wahrgenommene Arbeitsbelastung von Professor*innen. Ergebnisse einer Vorstudie mit Fachhochschullehrenden. *Das Hochschulwesen*, 68 (3), S. 74–80.
- Buß, I., Pohlenz, P., Erbsland, M. & Rahn, P. (2018). Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen. In: Buß et al. (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Springer VS, Wiesbaden.
- Caplan, R. D. (1987). Person-Environment Fit Theory and Organizations: Commensurate Dimensions, Time Perspectives and Mechanisms. *Journal of Vocational Behavior*, 31, S. 248–267.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D. & Harrison, R. V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence and directions for future research. In: C. L. Cooper (Hrsg.), *Theories of organizational stress*. Oxford University Press, Oxford, S. 28–67.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2014). *Implementing Change. Patterns, Principles, and Pottholes*. Pearson Education, New York.
- Keane, E. (2012). Differential prioritising. Orientations to higher education and widening participation. *International Journal of Educational Research* 53, S. 150–159.
- Meyer, R. (1968). Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft/Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 124 (4), S. 763–776.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut der Hochschulforschung. HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover.
- Müller, R., Buß, I. & Husemann, B. (2017). Perspektiven zur Hochschulöffnung unter Einbezug der „Betroffenheit“ der Mitarbeitenden. In: Mai, A. (Hrsg.), *Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen? Dokumentation der Tagung in Weimar im März 2015*. tredition, Hamburg, S. 209–226.

- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2020a). Zwischen Homogenität und Heterogenität: Umgang mit den Bedürfnissen der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Cendon, E.; Wilkesmann, U.; Maschwitz, A.; Nickel, S.; Speck, K.; Elsholz, U. E. (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Waxmann, Münster/New York, S. 67–88.
- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2020b). Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. In: Cendon, E.; Wilkesmann, U.; Maschwitz, A.; Nickel, S.; Speck, K.; Elsholz, U. E. (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Waxmann, Münster/New York, S. 39–66.
- Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In: Sander, T. (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Springer VS (Research), Wiesbaden, S. 247–278.
- Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen: die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre*. Josef Eul Verlag, Lohmar.
- Völk, D. (2011). Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In: Freitag, W.; Hartmann, E.; Loreff, C.; Stamm-Riemer, I.; Völk, D.; Buhr, R. (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Waxmann, Münster, S. 177–190.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), S. 8–34.

Kompetenzorientierung und Lebenslanges Lernen zwischen Hochschule und Praxis

Beobachtungen und Träume einer Seitenwechslerin

Ellen Eidt

Fachkräftemangel und fehlender Führungsnachwuchs waren vor zwanzig Jahren noch beinahe unvorstellbar, sind aber heute im sozialen Sektor bereits in vielen Bereichen alltägliche Realität. Wie schön wäre es doch, wenn Kompetenzorientierung und Lebenslanges Lernen die Zauberworte wären, derer sich Hochschulen und Arbeitgeber*innen nur zu bedienen bräuchten, wenn ihnen die Grenzen der Kompetenzen der Absolvierenden, Fach- und Führungskräfte wieder einmal deutlich vor Augen geführt werden. Natürlich wird niemand Derartiges tatsächlich erwarten. Dennoch sollen die nachfolgenden Überlegungen einige aktuelle Herausforderungen der Personalarbeit skizzieren, für die verschiedene Aspekte einer systematischen Kompetenzorientierung verbunden mit den Möglichkeiten lebenslangen akademischen Lernens in der Praxis diagnostischer Unternehmen hilfreich sein können.

1 Rahmenbedingungen

Sozialunternehmen finden sich als Leistungserbringende innerhalb des sozialrechtlichen Dreiecksverhältnisses in einem Spannungsverhältnis wieder, dem sie nicht entkommen können. In ihren Angeboten und Leistungen müssen sie stets zwischen den Interessen und Bedarfen von Hilfebedürftigen einerseits und der Ressourcenzuteilung und Erfolgserwartung der Kostenträger andererseits vermitteln. Dieses Spannungsverhältnis hat unmittelbare Auswirkungen auf die Kompetenzerwartungen an Fachkräfte, deren Professionalität sowohl die Qualität der Leistungserbringung als auch die Höhe der erzielbaren Leistungsentgelte wesentlich mitbestimmt. Diese Erkenntnis ist keineswegs neu. Noch relativ neu ist jedoch die Erfahrung, dass die Gewinnung von geeignetem Personal, schon allein angesichts des demographischen Wandels, mit wachsenden Herausforderungen verbunden ist, die durch die Internationalisierung des Arbeitsmarktes und eine Beschleunigung des Professionalisierungsdrucks noch verstärkt werden. Eher Zukunftsmusik ist dagegen noch die Idee, dass eine an

lebenslangem Lernen orientierte, systematische Kompetenzorientierung von Hochschule und beruflicher Praxis auf der gemeinsamen Grundlage des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) zum Schlüssel für die Bewältigung dieser Herausforderung werden kann.

Für alle Hochschulstudiengänge innerhalb der Europäischen Union müssen seit Beginn des Bologna-Prozesses im Rahmen der vorgeschriebenen Akkreditierung kompetenzorientierte Modulbeschreibungen und ein entsprechendes Diploma-Supplement entwickelt werden, aus denen Studierende und Lehrende, aber auch Personalverantwortliche in Unternehmen, erkennen können sollen, welche Kompetenzen Absolventinnen und Absolventen in einem Studiengang erworben haben (sollen). Demgegenüber verfügen bisher nur etwas über 30 % der Unternehmen mit mehr als 50 Beschäftigten über eine systematische Erfassung und Dokumentation von Kompetenzen. Bei kleineren Unternehmen ist der Anteil derer, die bereits über eine systematisierte Kompetenzorientierung in der Personalarbeit verfügen, noch deutlich geringer. Mit einem Anteil von etwa 18 % der Unternehmen weist der Bereich der medizinisch-pflegerischen Dienstleistungen und des Sozialwesens den höchsten Grad der Kompetenzorientierung in der Personalarbeit auf, gefolgt vom verarbeitenden Gewerbe mit 13 % und dem Bereich öffentlicher Dienstleistungen (v. a. Erziehung und Unterricht) mit etwa 10 % (Troltsch und Dietzen, 2020, S. 412–415).

Diese Beobachtungen weisen darauf hin, dass verschiedene Schnittstellen zwischen Hochschulen und beruflicher Praxis im Blick auf abgestimmte Kompetenzmodelle auch in den Bereichen Pflege und Sozialwesen noch vielfach unbearbeitet sind, obwohl der auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen aufbauende Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) doch den Anspruch erhebt, „den Akteuren im Bildungs- und Beschäftigungssystem ein Übersetzungssystem an die Hand zu geben“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013, S. 3). Wenn in Unternehmen keine systematisierte Kompetenzorientierung praktiziert wird, ist es höchst unwahrscheinlich, dass Zeugnisse ausgestellt werden, die ohne große Umwege eine Anrechnung informell erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium ermöglichen. Auch Kompetenzerwartungen im Rahmen von Stellenbesetzungen sind dann vermutlich eher selten so formuliert, dass sie einen unmittelbaren Abgleich mit in- und ausländischen Hochschulabschlüssen oder Zertifikaten wissenschaftlicher Weiterbildungen zulassen, selbst wenn die Dokumente von hochschulischer Seite dafür tatsächlich geeignet wären bzw. die Kompetenzen der Absolvierenden wirklich präzise dokumentiert wären.

2 Beobachtungen und Träume aus der Praxis eines diakonischen Unternehmens

Einige Beispiele aus der alltäglichen Personalarbeit einer Führungskraft in einem diakonischen Unternehmen werden nachfolgend auf darin erkennbar werdende Potenziale analysiert, die mit Hilfe einer systematisierten Kompetenzorientierung basierend auf dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) erschlossen und im Rahmen lebenslangen Lernens gezielt weiterentwickelt werden könnten.

2.1 Konzeptkompetenz zwischen versäulten Wissensbeständen und beruflicher Praxis

Ein Interessensbekundungsverfahren für ein neues arbeitsmarktorientiertes Projekt des Europäischen Sozialfonds für benachteiligte Familien, neue Ausschreibungen für den Betrieb von Gemeinschaftsunterkünften für Geflüchtete durch das Landesamt für Flüchtlingsangelegenheiten, die Möglichkeit, Stiftungsgelder für Angebote zur Unterstützung für von häuslicher Gewalt betroffenen Frauen zu generieren, ein bezirkliches Interessensbekundungsverfahren für den Bau und Betrieb einer Kindertagesstätte und eine innovative Konzeptidee für „Safe Places“ in der Obdachlosenarbeit: viele interessante Optionen, die alle in das Portfolio des Unternehmens und zu seinen Wachstumszielen passen. Wie so oft tauchen immer mindestens drei solcher Chancen gleichzeitig auf, garantiert während der sommerlichen Urlaubszeit oder mitten in einer winterlichen Krankheitswelle und mit Abgabefristen von drei bis sechs Wochen. Trotzdem sind alle Verantwortlichen begeistert, nur: „Wer schreibt dafür mal schnell die Anträge und Konzeptionen?“

Eigentlich dürfte das kein Problem sein. Die zuständige Fachbereichsleitung liest die Ausschreibungsunterlagen und Förderrichtlinien, verteilt die Aufgaben und informiert die zu Beteiligten über wichtige formale und inhaltliche Aspekte. Aktuelle Daten und Forschungsergebnisse zu den Zielgruppen müssten in den Fachbereichen vorliegen, zur Sozialraumorientierung haben neulich viele Fachkräfte inhouse einen Fortbildungstag absolviert, die eine oder andere Fachkraft aus einem verwandten Projekt studiert gerade einen fachlich affinen Masterstudiengang und müsste mit den aktuellsten Fachkonzepten vertraut sein und die Wirtschaftlichkeitsberechnung macht wie immer das Zentrale Controlling. Dumm ist nur, dass die Anträge online auf verschiedenen Plattformen eingegeben werden müssen, die Fachkraft, die dafür bisher zuständig war, vor Wochen das Unternehmen verlassen hat und bisher keine Nachfolge in Sicht ist.

Solche ersten Analysen offenbarten zwar stets einige Schwachpunkte, aber doch auch berechtigte Hoffnungen auf erfolgversprechende Erarbeitungsstrate-

gien und die dafür notwendigen Ressourcen. Doch dann folgte nicht selten die Ernüchterung: Die Entwürfe für Sozialraumanalysen folgten immer wieder einer ihnen scheinbar inhärenten Tendenz zur Datenwüste und passen damit weder in die dafür vorgegebene Zeichenzahl der Onlineplattformen noch waren sie im Blick auf die Projektziele aussagekräftig. Zielgruppenbeschreibungen blieben gerne in der, hinsichtlich vieler Rechtsansprüche so unvermeidlichen, reinen Defizitorientierung stecken, die dann aber völlig unvermittelt auf eine Konzeptionsidee trifft, deren zentraler Markenkern „Empowerment“ heißt.

Sehr schnell wurde deutlich: Das Problem ist nicht, dass Fach- und Führungskräfte die einzelnen theoretischen Topoi grundsätzlich nicht kennen. Die jeweiligen Theorien und Fachkonzepte sind zumindest in ihren Grundzügen als Wissensbestände sehr oft gut abruf- und reproduzierbar. Aber es gelingt unter hohem Zeitdruck zu häufig nicht, scheinbar versäulte Inhalte so miteinander zu kongruieren, dass sie im Blick auf die konkreten Anforderungen einer Praxis-konzeption oder im Rahmen einer Antragstellung nachvollziehbar und tragfähig werden.

Nun könnte man daraus den Schluss ziehen, hier sei durch eine hochkarätig besetzte Abteilung für Projektentwicklung Abhilfe zu schaffen. Doch das wäre vermutlich in zweierlei Hinsicht ein Kurzschluss: Wenn Fachkräfte die Relationierung zwischen Theorie und Praxis einerseits und zwischen den Handlungs-rationalitäten der verschiedenen Funktionssysteme (Recht, Wirtschaft, Soziale Arbeit, Bildung, Gesundheit usw.) in einer Projektkonzeption nicht selbst durchdrungen haben, besteht einerseits die Gefahr, dass später (1.) nicht konsequent daran gearbeitet wird, die Konzeption auch mit allen Implikationen in der Praxis zu realisieren. Daraus ergibt sich aber (2.) auch zwangsläufig, dass eine sinnvolle Evaluation der Konzeption unmöglich wird. Beides entspricht dann nicht dem Projektauftrag und geht damit an den, die Projektauswahl leitenden, Interessen des Kostenträgers vorbei, ohne diese Abweichung ggf. mit den Bedarfen der Zielgruppen oder anderen relevanten Faktoren begründen zu können. Deshalb wird wohl kein Weg daran vorbei führen, nach Möglichkeiten zu suchen, wie Fach- und Führungskräfte im Sinne der hier beschriebenen Herausforderungen zur Entwicklung einer umfassenden Konzeptkompetenz angeregt werden können.

2.2 Professionelle Haltungen zwischen bewährten (Selbst-)Konzepten und neuen Idealen

In der Perspektive der Kompetenzorientierung sind immer auch Aspekte der Volition im Blick. Gemeint ist damit die Fähigkeit, Wunschvorstellungen in konkrete Handlungen umzusetzen, die dann im Idealfall auch die entsprechenden Ergebnisse hervorbringen. In diesen Kontext gehört die nachfolgende Beobachtung, in deren Kern es um einen inneren Konflikt einer Fachkraft im

Zusammenhang des Paradigmenwechsels von fürsorglich, paternalistisch-gouvernementalen Grundorientierungen in der Sozialen Arbeit hin zu einem professionellen Selbstverständnis geht, das sich an Teilhabe und Selbstbestimmung der Adressatinnen und Adressaten orientiert.

Seit vielen Jahren basieren in Deutschland ebenso wie im europäischen Ausland viele Konzepte der Obdachlosen- und Wohnungslosenhilfe auf der Annahme, dass ein ganzes Bündel von Kompetenzen notwendig sei, die unter dem Begriff der „Wohnfähigkeit“ subsummiert werden können. Wer über dieses Kompetenzbündel nicht verfügt, so die Auffassung dieser Konzepte, könne nicht in „dauerhafte Normalwohnverhältnisse“ vermittelt, bzw. müsse zunächst außerhalb des regulären Wohnungsmarktes darauf vorbereitet werden (Busch-Geertsema, 2018). Dem steht seit einigen Jahren das ursprünglich in den USA entwickelte und inzwischen auch in Europa verbreitete Konzept „Housing first“ entgegen, das von einem Menschenrecht auf Wohnen ausgeht, Wohnen und Betreuung komplett voneinander trennt und nach der Vermittlung eigenen Wohnraums die Annahme von Unterstützungsangeboten konsequent der Wunsch- und Wahlfreiheit der Adressierten überlässt.

Auch die Berliner Stadtmission ist zusammen mit der Neuen Chance gGmbH Trägerin eines Housing-first-Modellprojekts. Die Diskussionen über die Chancen und Grenzen dieses Projektansatzes waren schon vor Projektbeginn durchaus kontrovers. Aber es fanden sich genügend Fachkräfte der Sozialen Arbeit, darunter auch solche mit langjähriger Erfahrung im traditionellen Berliner System der Wohnungslosenhilfe, die von der Idee begeistern waren und unter völlig veränderten Vorzeichen neue Erfahrungen sammeln wollten. Doch bereits nach weniger als einem Jahr gab einer dieser Mitarbeiter, trotz seiner anfänglichen Begeisterung, mit der Selbsterkenntnis wieder auf, dass er die Spannung zwischen seinen eigenen Vorstellungen von Wohnfähigkeit und der durch das Fehlen von Sanktionsmöglichkeiten bedingten Machtlosigkeit im Gegenüber zu den Klientinnen und Klienten nicht aushalten könne (vgl. zur Analyse vergleichbarer Haltungen: Marquardt, 2015).

Während im ersten Beispiel der Wechsel zwischen zwei grundlegend verschiedenen Handlungskonzepten problemlos möglich war und damit die Tür für eine Rückkehr zum ursprünglichen Konzept noch offenstand, findet sich die bundesdeutsche Eingliederungshilfe seit der Verabschiedung des Bundes-teilhabegesetzes in einem gesetzlich verordneten fundamentalen Paradigmenwechsel vor, der wenig äußere Wahlfreiheit für Fachkräfte der Eingliederungshilfe lässt. Teilweise ist hier noch das Selbstbild der fürsorglichen Hauseltern prägend, die den ihnen anvertrauten Menschen ein behütendes Lebensumfeld erschaffen und sie vor den Überforderungen der Welt bewahren. Innerhalb dieser Grundorientierung ist es sicher möglich, bestimmte Methoden des Umgangs mit den Wünschen und Zielen von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung formal zu erlernen. Solange aber die Sorge um das Wohlergehen der an-

vertrauten Menschen groß ist, besteht eine deutliche Wahrscheinlichkeit, dass diese besorgte Haltung die notwendige Kreativität blockiert, wenn es etwa darum geht den Herzenswunsch eines jungen Mannes ernst zu nehmen, dessen zentrales Lebensziel es ist, den Führerschein zu erwerben und selbst einen Ferrari zu steuern. Deshalb stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie in Programmen des lebenslangen Lernens die Arbeit an grundlegenden Selbstkonzepten und professionellen Haltungen so gestaltet werden kann, dass die volitionalen Aspekte der Kompetenzentwicklung mit im Blick sind.

2.3 Tarifliche Eingruppierung zwischen formaler Qualifikation und sichtbaren Kompetenzen

Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020 stellt fest, dass sich in Unternehmen, die sich um eine systematische Kompetenzorientierung bemühen, die Beschäftigungschancen für Beschäftigte mit einfacheren Tätigkeiten verschlechtern, weil das Bewusstsein für die notwendigen Kompetenzen in den verschiedenen Handlungsfeldern wächst und weniger oft gering qualifizierte Personen angestellt werden (Troltsch & Dietzen, 2020, S. 415). Solche Prozesse führen zu verschiedenen tarifrechtsbezogenen Irritationen. Dies gilt vor allem in den oberen und unteren Eingruppierungsbereichen des Tarifrechts, das zwar in allen an der Systematik des TVÖD orientierten Einzelтарifen inzwischen eine starke Tätigkeits- und Kompetenzorientierung aufweist, aber durchaus – vor allem im tariflichen Mittelfeld – noch qualifikationsbezogene Eingruppierungsmerkmale beinhaltet.

In diesem Zusammenhang spielen im diakonischen Kontext vor allem die Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter*in und Hochschulabschlüsse im Bereich der Heilpädagogik eine wichtige Rolle. Nicht zuletzt angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels in diesen Bereichen werden immer häufiger Personen mit inhaltlich vergleichbaren Qualifikationen angestellt, die dann aber – unabhängig von ihren tatsächlichen Kompetenzen – in der Regel eine Tarifgruppe unterhalb der formal korrekt qualifizierten Mitarbeiter*innen „in der Tätigkeit als staatlich anerkannte Sozialarbeiter bzw. einer Heilpädagogin mit Hochschulabschluss“ eingruppiert werden müssen.

Dieser Sachverhalt ist unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung dann schwer zu akzeptieren, wenn die tatsächlichen Kompetenzen einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters vollumfänglich den Kompetenzerwartungen für die durch sie*ihn besetzte Stelle entsprechen. Dies ist in der Regel vor allem dann der Fall, wenn es um vergleichbare ausländische oder sehr eng verwandte inländische Qualifikationen und um Personen mit einigen Jahren Berufserfahrung und den entsprechenden Feldkenntnissen geht. Mindestens dort, wo die Refinanzierung von Personalstellen an entsprechende Bedingungen der öffentlichen Hand geknüpft ist, sind die Handlungsspielräume von Arbeitgeber*in-

nen an dieser Stelle gering. Manchmal schaffen entsprechende Anträge auf Gleichstellung bei den Kostenträgern in diesem Zusammenhang Abhilfe.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen fragen dann aber auch gering qualifizierte Mitarbeiter*innen, die seit vielen Jahren als Hilfskräfte im sozialen Bereich, vor allem in der niedrigschwelligen Obdachlosenhilfe, tätig sind nach einer den staatlich anerkannten Sozialarbeitenden vergleichbaren Eingruppierung. Ohne offizielle Aufgabenübertragung ist dennoch zu beobachten, dass sie oft im Laufe der Zeit routinemäßige Tätigkeiten z. B. in der Verweisberatung übernehmen, die sie aufgrund ihrer informell erworbenen Kompetenzen auch durchaus sachgerecht wahrnehmen können. Erstaunlicherweise werden sie in dieser Argumentation sehr solidarisch auch durch Fachkräfte unterstützt, die nicht präzise beschreiben können, was ihre eigene Aufgabenwahrnehmung von den Tätigkeiten der Hilfskräfte in der niedrigschwelligen Arbeit unterscheidet. Aspekte wie systematische Hilfeplanung, Reflexion methodischer Handlungsalternativen oder Überlegungen zur wirkungsorientierten Evaluation scheinen erst im Zuge zunehmender Professionalisierung und zusammen mit den damit verbundenen kompetenzorientierten Stellenbeschreibungen in niedrigschwelligen Arbeitsbereichen anzukommen. Deshalb bestand teilweise wirklich kein auf den ersten Blick sichtbarer Unterschied in den alltäglichen Tätigkeiten. Über lange Zeit hat also augenscheinlich aus der Sicht der Praxis nur die formale Qualifikation für einen großen Unterschied in der Bezahlung gesorgt.

Damit stellt sich einerseits die Frage, welche Angebote zur Kompetenzentwicklung noch gemacht werden müssen, um Fachkräfte zur Entwicklung ihrer individuellen Sprach- und Reflexionsfähigkeit hinsichtlich Niveau und Qualität ihrer Arbeit anzuregen. Und andererseits sollte daran gearbeitet werden, Führungskräfte dazu zu befähigen, durch geeignete Arbeitsplatz- oder Stellenbeschreibungen und entsprechende Stellenbesetzungen auch in den niedrigschwelligen Handlungsfeldern dafür Sorge zu tragen, dass die Professionalität der Arbeit zunehmen kann und damit Adressatinnen und Adressaten der Arbeit passgenauere Angebote zur Verbesserung ihrer Lage erhalten.

2.4 Qualifikationsnachweise und Arbeitszeugnisse zwischen formalen Anforderungen und Aussagefähigkeit

Auf der Internetseite der Stiftung Warentest war jüngst unter der Rubrik „Steuern und Recht“ in einem Artikel zum Thema „Arbeitszeugnis“ zu lesen: „Mehr als 80 Prozent aller Arbeitszeugnisse haben die Noten „sehr gut“ oder „gut“ (Stiftung Warentest, 2020). Und die Beobachtungen auf der Online-Bewerbungsplattform der Berliner Stadtmission zeigen, dass immer weniger Bewerberinnen und Bewerber – selbst bei Bewerbungen um Leitungsstellen – ihren Bewerbungsunterlagen überhaupt noch Arbeitszeugnisse beifügen. Auf Rückfrage bestätigt die Personalleitung diesen Eindruck mit einem Achselzucken

und dem Hinweis auf die zumeist zu beobachtende positiv gefärbte Floskelhaftigkeit aufgrund des Anspruchs auf ein wohlwollend formuliertes Zeugnis. Es scheint sich hier also die Haltung auszubreiten, dass Zeugnisse nur wenig Aussagekraft besitzen. Wenn dann auch noch das Anschreiben wenig aussagefähig gestaltet ist, hätte man in früheren Zeiten wohl die Unterlagen zur Seite gelegt. Doch zum Ausschluss aus dem Bewerbungsverfahren führt heute bei schwer zu besetzenden Stellen noch nicht einmal das zudem noch fehlende Zensurenblatt oder Diploma-Supplement beim Qualifikationsnachweis.

Die Aktenlage in Bewerbungsverfahren ist also oft eher dürftig, was vermehrt dazu führt, dass bei der Fachkräftegewinnung Bewerberinnen und Bewerber zur Hospitation eingeladen und in der Führungskräfteauswahl persönliche Referenzen eingeholt werden. Diese Verfahren sind verhältnismäßig aufwendig und erlauben in der Regel eine gute Einschätzung der Persönlichkeit und hinsichtlich der grundsätzlichen Passung von Bewerberinnen und Bewerbern zu einem bestehenden Team oder neuen Aufgabenfeld. Um deren tatsächliche Kompetenzen im Blick auf die zu bewältigenden Aufgaben sichtbar werden zu lassen, kann im einen oder anderen Fall dann auch noch die Präsentation einer Arbeitsprobe sinnvoll sein.

Für ein schnell wachsendes Unternehmen, das sich zudem durch Innovationsfreude und Lust an der Bewältigung aktueller Herausforderungen auszeichnet, könnte sich der Zeitaufwand für Bewerbungsverfahren wesentlich reduzieren, wenn sowohl die Qualifikationsnachweise der Hochschulen und Ausbildungsstätten als auch die Arbeitszeugnisse vorheriger Arbeitgeber*innen tatsächlich in Orientierung an den Vorgaben des Deutschen Qualifikationsrahmens individuell aussagefähig gestaltet wären. Dies würde dem Recht auf ein wohlwollendes Zeugnis aus meiner Sicht nicht entgegenstehen, weil kein Kompetenzniveau an sich schlecht oder gut ist, sondern nur entweder zu einem (zukünftigen) Stellenprofil passt oder eben nicht passt.

3 Perspektiven im Blick auf die Kooperation zwischen Hochschule und Praxis

Selbstverständlich sind nicht alle hier beschriebenen Herausforderungen unmittelbar in der Zusammenarbeit zwischen sozialen Unternehmen und Hochschulen zu bearbeiten. Die konsequent kompetenzorientierte Bearbeitung der tarifrechtlichen Eingruppierungsmechanismen betrifft vor allem die Tarifpartner*innen, während die Entwicklung von kompetenzorientierten Stellenbeschreibungen und Arbeitszeugnissen in erster Linie durch die sozialen Unternehmen zu leisten ist. Dennoch könnten auch hier sozialwissenschaftlich orientierte Hochschulen durch flankierende Forschung unterstützen.

Nach meiner Einschätzung sind es zwei Kernfragen, hinsichtlich derer eine konsequente Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen für beide Seiten einen erheblichen Mehrwert generieren könnte. Die erste lautet: Wie können kompetenzorientierte Lernprozesse so gestaltet werden, dass sehr viel mehr Absolvierende von Hochschulstudiengängen und akademischen Weiterbildungen tatsächlich über eine, den komplexen Herausforderungen der Praxis entsprechende, umfassende Konzeptkompetenz verfügen? Die zweite lässt sich ungefähr so formulieren: Welche Formen der Kompetenzfeststellung und Kompetenzbeschreibung liefern hinreichend valide Ergebnisse für Hochschule und Praxis, um Einstellungs- und Anrechnungsverfahren für beide Seiten kompatibel zu gestalten und für Studieninteressierte und Absolvierende eine hilfreiche Orientierung über verfügbare Kompetenzen und noch zu bearbeitende Lernfelder zu bieten.

Für beide Forschungs- und Anwendungsfelder sind nicht erst im Rahmen des bundesweiten Projekts „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ eine ganze Reihe innovativer Ansätze entstanden. Vermutlich wird sich erst im Laufe der Zeit herauskristalisieren, welche Wege sich als gangbar erweisen. Mein Traum aber wären geeignete Austausch- und Arbeitsplattformen, die Vertreter*innen aus Hochschule und Unternehmen tatsächlich im Alltag und kontinuierlich in der Beschäftigung mit diesen Fragehorizonten an einem (gerne auch virtuellen) Tisch versammeln.

Literatur

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2020). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2013). DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Handbuch zum deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf.
- Busch-Geertsema, Volker (2018). Wohnungslosigkeit in Deutschland aus europäischer Perspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zu Das Parlament. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://www.giss-ev.de/fileadmin/publikationen/wohnungslosigkeit-in-deutschland-aus-europaeischer-perspektive.pdf>, S. 15–22.
- Dewe, Bernd & Hans-Uwe Otto (2010). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.), Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer, S. 197–217.
- Marquardt, Nadine (2015). Das Regieren von Emotionen in Räumen des betreuten Wohnens. In: Geographica Helvetica. Jg. 2015. <https://www.geogr-helv.net/70/175/2015/gh-70-175-2015.pdf>, S. 175–184.
- Stiftung Warentest (2020). Arbeitszeugnis. Das müssen Sie über Ihr Zeugnis wissen. <https://www.test.de/Arbeitszeugnis-5244889-0/>.

Troltsch, Klaus & Agnes Dietzen (2020). Die Bedeutung des betrieblichen Kompetenzmanagements im Rahmen betrieblicher Strategien zur Qualifikationsbedarfsdeckung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Leverkusen: Barbara Budrich. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf, S. 412–415.

Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse

Grundlagen und Voraussetzungen für die Entwicklung neuer Verfahren an Hochschulen

Daniela Kuhn & Thomas Valenta

1 Einleitung

Die Hochschulen befinden sich durch die Umsetzung von Möglichkeiten zum Lebenslangen Lernen in einem notwendigen Entwicklungsprozess. Dieser Prozess wird mittels der Finanzierung von Projekten vor Ort durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt, aber er muss jeweils in der Hochschule Bottom-up gestaltet werden. Hierbei werden verschiedene Ebenen einer Hochschule herausgefordert. Von zentraler Bedeutung für die Realisierung der Zielsetzung der institutionellen Durchlässigkeit ist die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung vorangegangener Bildungsabschlüsse sowie sonstiger im Lebenslauf erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Erfahrungen und gefundene Gelingensfaktoren können nun Anrechnungsprozesse an Hochschulen erleichtern und eine Wertschätzung bereits erworbener Kompetenzen im Lebenslauf ermöglichen. Die Basis bilden die Informationen zu deren rechtlichen Hintergründen. Grundlegend werden an Hochschulen zudem eine einheitliche Definition der Begriffe sowie eine Nachvollziehbarkeit und Komplexitätsreduktion der Verfahren benötigt. Es bedarf in Folge von Anrechnungs- bzw. Anerkennungsmöglichkeiten sowohl einer strukturellen als auch einer inhaltlichen Neukonzeption der Lehre und der Prüfungen. Durch die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen können Lücken im Studienplan entstehen, die ihrerseits wieder zur Notwendigkeit für ein flexibles, der Bedürfnislage angepasstes Studieren führen. Die Orientierung an bereits erworbenen Kompetenzen bildet eine weitere Grundlage für die Anrechnungsprozesse und den Lehr-Lernprozess. Im Folgenden werden Bedingungen und förderliche Faktoren zur erfolgreichen Einführung von neuen Verfahren zur Anerkennung von an Hochschulen erbrachten Leistungen und erworbenen Kompetenzen und der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an Hochschulen vorgestellt.

2 Unterscheidung der Begriffe Anrechnung und Anerkennung an Hochschulen

An Hochschulen werden die Begriffe Anerkennung und Anrechnung für Verfahren zum Umgang mit bereits vor dem aktuellen Studium erbrachten Leistungen verwendet. Eine begriffliche Unterscheidung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren ist u. a. sinnvoll, weil bei diesen Verfahrenswegen sowohl der Zugang zur Hochschule als auch der Umgang mit Leistungen an der Hochschule unterschieden werden kann.

Die Anerkennung umfasst die an einer Hochschule erbrachten Leistungen und erworbenen Kompetenzen. Diese sind in der Regel leichter vergleichbar mit den Leistungen an der Zielhochschule, da sie bei einem gleichen Abschluss (z. B. Bachelor oder Master) auf demselben Kompetenzniveau zu erwarten sind. Bei außerhochschulisch erbrachten Leistungen und Kompetenzen wird der Prozess meist als Anrechnung bezeichnet. Hier ist die Gleichwertigkeit (Äquivalenz) des Inhalts und des Niveaus von der Zielhochschule zu prüfen.

Tabelle 1: Begriffliche Bestimmung von Anerkennung und Anrechnung

Anerkennung	Anrechnung
Hochschulisch erbrachte Leistungen und Kompetenzen und Qualifikationen, die an anderen Europäischen Hochschulen erworben wurden, wie z. B. • Studienzeiten • Studien- und Prüfungsleistungen • Studienabschlüsse	Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen und Qualifikationen, wie z. B. • (fach-)schulische Abschlüsse • berufliche Ausbildungen • Kompetenzerwerb im Rahmen von zertifizierten Weiter- und Fortbildungen
	
Prüfung der Wesentlichkeit von Unterschieden bei anzuerkennenden Leistungen	Prüfung der Gleichwertigkeit der anzurechnenden Leistungen

(Weidenfelder, 2019, S. 1)

Durch die Anerkennung von an einer anderen Hochschule erbrachten Leistungen soll das Ziel einer europaweit erleichterten Mobilität umgesetzt werden, wie es im Zuge der Bologna-Reform formuliert wurde. Die Leistungen bzw. Kompetenzen und deren Wertschätzung dürfen nicht an die erbrachte Hochschule bzw. den Ort gebunden werden. Sie behalten ihren Wert auch bei einem Wechsel an eine andere Hochschule sowohl innerhalb der nationalen Grenzen, in der sie erworben wurden als auch über die nationalen Grenzen hinweg.

Ähnliches gilt auch in Bezug auf die Wertschätzung bereits erworbener Kompetenzen und Leistungsnachweise im Lebenslauf auf Ebene der außerhochschulischen Leistungen in Berufsausbildung, Fachschule oder Weiterbil-

dung. Hierzu müssen von den Hochschulen Anrechnungsstrukturen entwickelt und implementiert werden. Für die erfolgreiche Durchführung von Anrechnungsverfahren müssen in der Praxis transparente Regelungen und Standards festgelegt werden. Die damit befassten Personen an Hochschulen sind aktuell noch mit vielen Individualentscheidungen ge- bzw. überfordert. Konfrontiert mit dem Rechtsanspruch der Studierenden müssen in den Institutionen und den verschiedenen betroffenen Systemebenen geeignete Strukturen und Verfahren entwickelt werden. Hierbei ist zu bedenken, dass die anzurechnenden Kompetenzen nur eine Gleichwertigkeit im Hinblick auf Inhalt und Niveau aufweisen müssen und keine Gleichartigkeit (Identität) erwartet werden kann (HRK, 2017).

2.1 Rechtliche Grundlage der Anerkennung und Anrechnung

Durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen besteht ein Rechtsanspruch der Studierenden, welcher die Grundlage für eine Wertschätzung bisheriger Leistungen und erworbener Kompetenzen im Lebenslauf bieten soll. Diese rechtlichen Grundlagen bieten allerdings nur einen Orientierungsrahmen und legen das genaue Vorgehen bei einem Anerkennungs- oder Anrechnungsgesuch nicht fest.

2.1.1 Anerkennung

Die Anerkennung von Studienzeiten betrifft Leistungen, die außerhalb und innerhalb der eigenen Hochschule in einem anderen Studiengang erworben wurden (Lissabon Konvention). Die Lissabon Konvention verbietet in diesem Fall eine Gleichwertigkeitsprüfung. Eine Anerkennung darf nur versagt werden, wenn ein wesentlicher Unterschied festgestellt wird und durch die Hochschule belegt werden kann (Beweislastumkehr) (HRK, 2016, S. 7 ff.). Ein wesentlicher Unterschied zwischen Qualifikationen besteht, wenn im Hinblick auf folgende Kriterien wie die Qualität der Institution, das Profil, das Studienniveau, die Lernergebnisse und der Workload so signifikant ist, dass er den Studienerfolg der Bewerber*in gefährden würde. Die Begrenzung der Anerkennung im Hinblick auf Umfang und Zeit, in der die Leistungsnachweise erbracht wurden, ist nicht zulässig (AKR, 2016). Es können Leistungen in einem größeren Umfang als 50 % anerkannt werden. Auch im baden-württembergischen Landeshochschulgesetz in der geltenden Fassung vom 13.03.2018, § 35 Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen (Art. 1), ist als Prüfkriterium der wesentliche Unterschied festgeschrieben. Die Antragssteller*innen haben aber eine Mitwirkungspflicht und müssen die geforderten Informationen bereitstellen. Die Beweislast bei der Ablehnung des Anerkennungsgesuchs liegt laut Landeshochschulgesetz bei der Hochschule (LHG, 2018).

So ergeben sich folgende Leitlinien für Anerkennungsverfahren mit dem Ziel, Kompetenzen nicht doppelt erwerben zu müssen: Es gibt keinen Verfall in zeitlicher Hinsicht. Ebenso ist kein Verbrauch in einem anderen Kontext möglich, z. B. können die Kompetenzen bei der Zulassung zum Studium als auch bei der Anerkennung der Kompetenzen im Hinblick auf Module des Studiums geltend gemacht werden („Doppelanerkennung“). Im Zweifelsfall sind hochschulische Leitungen immer anzuerkennen (Beweislastumkehr).

2.1.2 *Anrechnung*

Der erste Anrechnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2002 schreibt zur Anrechnung von Kompetenzen vor, dass die außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium unter der Bedingung angerechnet werden können, dass sie eine Gleichwertigkeit zu dem Teil des Studiums aufweisen sollen, auf den eine Anrechnung vorgesehen ist. Höchstens die Hälfte des Studiums kann durch Anrechnung von Kompetenzen ersetzt werden (KMK, 2002).

Der zweite Anrechnungsbeschluss der KMK von 2008 erweitert diese Regelungen und sieht eine Verpflichtung zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen vor. Zudem müssen Hochschulen zugehörige Verfahren und Kriterien in den jeweiligen Prüfungsordnungen verankern (KMK, 2008). Auch in den Landeshochschulgesetzen wurden gesetzliche Regelungen formuliert. So findet sich in § 35 des Landeshochschulgesetzes Baden-Württemberg (2014) die Verpflichtung zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulbereichs erworbenen nach Prüfung der Gleichwertigkeit auf Inhalt und Niveau und der Prüfung von zugehörigen Kriterien der Anrechnung durch ein Akkreditierungsinstitut. In der Prüfungsordnung sind alle Einzelheiten zur Anrechnung einschließlich der Voraussetzungen und des Umfangs zu regeln. Auch im Landeshochschulgesetz findet sich die Begrenzung der Anrechnung auf 50 % (LHG, 2014). Der Beschluss des Akkreditierungsrats vom 08.12.2009 in seiner letzten Änderung vom 20.03.2013 nimmt die Vorgaben der KMK als Kriterien der Programmakkreditierung insofern auf, dass in einem Studiengangskonzept Anerkennungsregeln für außerhochschulisch erbrachte Leistungen festgelegt sein müssen. In den Kriterien der Systemakkreditierung ist festgeschrieben, dass auch das System, also die betrachtete Hochschule, Regeln für die Anerkennung (Anrechnung) außerhochschulisch erbrachter Leistung formuliert haben muss (AKR, 2013). Es werden Auflagen erteilt, wenn Regelungen zur Anrechnung fehlen oder Regelungen ausschließen, dass die Hälfte der vorgesehenen Leistungspunkte über Anrechnung erreicht werden kann (AKR, 2014).

Diese Regelungen für Anerkennung und Anrechnung verfolgen mitunter das Ziel, individuelle Bildungsbiografien zu ermöglichen, die Studierbarkeit zu

erhöhen und den emotional-motivationalen Wert von Anerkennung und Anrechnung zu berücksichtigen. Die Verpflichtung ohne klare strukturelle Vorgaben wie Anrechnung an der Hochschule umgesetzt werden kann, stellt die Hochschulen allerdings vor erhebliche Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben.

3 Förderliche Faktoren zur Etablierung neuer Anerkennungs- und Anrechnungsstrukturen

In der Forschung zur Implementationsqualität von Interventionen findet sich, dass günstige Bedingungen für die Implementationen von Neuerungen durch eine gelungene Konzeption geschaffen werden. Hierbei sollten bestimmte Faktoren berücksichtigt werden. So kann die Komplexität der Anforderungen eine Belastung für die Implementation von Neuerungen darstellen. Strukturelle Vorgaben können allerdings als Erleichterung der Implementation von Neuerungen dienen. Da die gesetzlichen Grundlagen die wahrgenommene Komplexität erhöhen können und im Gegenzug keine strukturellen Vorgaben bereitstellen, sind vereinfachende und handlungsleitende Vorgaben zu entwickeln, die den Implementationsprozess erleichtern können (Greenhalgh et al., 2004).

Auch Forschungsbefunde von Olweus & Alsaker (1991) weisen auf die Komplexität als potenziellen Moderator hin. Die Einführung von Interventionen in Organisationen erfordert ein Minimum an Komplexität, aber ein Maximum an Flexibilität, um eine gute Implementationsqualität zu gewährleisten. Dies bedeutet einerseits für die Entwicklung und Einführung neuer Anerkennungs- bzw. Anrechnungsstrukturen, dass diese von den Beteiligten wenig komplex wahrgenommen werden sollten und flexibel an die bestehenden Prozesse und Strukturen angepasst werden können, also ggf. im Prozess veränderbar sein sollten (Olweus et al., 1991). Andererseits zeigt sich neben dem Aspekt der Komplexität auch der Aspekt der Strukturiertheit als bedeutsamer Moderator (Mihalic et al., 2008). Mihalic et al. (2008) fanden, dass sich für komplexe und stark strukturierte Interventionen mit einer klaren Zielsetzung und klaren Verfahren eher weniger Abweichungen von den Vorgaben zeigen und so eher eine hohe Einhaltung der entwickelten Vorgaben resultiert: „Program complexity and structure have been associated with successful delivery; programs with clear goals and procedures are easier to implement and less likely to result in deviation [40,49,52,53]“ (Mihalic et al., 2008, S. 3). Ergänzend zeigen sich unterstützende Strategien als hilfreich zur Etablierung der neuen Maßnahmen. Besonders bedeutsam sind die Schulung zu Wissensinhalten, zur Bedeutung der Nützlichkeit der Maßnahme und die Bereitstellung geeigneter Materialien (Payne et al., 2006) bei den involvierten Personen. Neben persönlichen Faktoren wie Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen und die Notwendigkeit von

Selbstwirksamkeitserleben im Prozess (Dusenbury et al., 2003; Moncher & Prinz, 1991; Ruiz-Primo, 2005; Smylie, 1988; Vaughn et al., 2000), werden soziale Einflussfaktoren für die Umsetzung der Konzeption genannt. Bedeutsam ist die Führung durch die Person in Leitungsfunktion, das Klima innerhalb der Organisation, die Gewissenhaftigkeit (Moral) des Kollegiums und die Kommunikation innerhalb der Organisation (Dusenbury et al., 2003; Gottfredson, 1984; Kuhn, 2018).

Diese Erkenntnisse flossen in die Entwicklungsprozesse an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg ein. Insbesondere die Aspekte der Reduktion der Komplexität und die Entwicklung struktureller Vorgaben waren Schwerpunkte bei der Konzeption der Verfahren an der Hochschule. Flankierend wurden Befragungen der involvierten Personen, thematische Arbeitsgruppen (Dozierende und Verwaltungsmitarbeiter*innen) und Schulungsmaßnahmen umgesetzt. Zudem wurden in regelmäßigen Abständen in verschiedenen Hochschulgremien informiert und alle involvierten Personen in einem stetigen Austausch in den Prozess einbezogen. So hat die Etablierung neuer Strukturen über die formellen Veränderungen hinaus auch Auswirkungen für die jeweiligen Personen selbst. Die bisherige Arbeitsweise und das eigene Selbstkonzept werden infrage gestellt und es müssen Anpassungsprozesse geleistet werden. Dadurch können Ängste und/oder Befürchtungen entstehen, die sich auch in Widerstand gegenüber den neuen Maßnahmen zeigen können. Befürchtungen sollten aufgegriffen und in eine produktive und kooperative Weiterarbeit integriert werden (Hall & Hord, 2014; Buß, 2020 in diesem Band).

4 Effekte von Anrechnungsmöglichkeiten an Hochschulen

Die gesetzlichen Vorgaben erfordern eine erhebliche Umstrukturierung an Hochschulen. Um eine Wertschätzung und Integration von bereits erworbenen Kompetenzen zu realisieren, gilt es die Befürchtungen vonseiten der involvierten Personen an der Hochschule aufzunehmen. Diese wurden an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg in folgenden Fragen deutlich.

- Wie gelingt die Ausbildung einer beruflichen Identität im jeweiligen Studiengang?
- Können Studierende ihre Profession mit ausreichend erworbenen Fähigkeiten noch gut in der Praxis ausüben, wenn sie einzelne Module angerechnet bekommen und dies evtl. auch mit einer verkürzten Studiendauer verknüpft ist?
- Hat dies auch finanzielle Folgen für die Hochschulen, weil sich die Verweildauer der Studierenden reduziert?

- Ändert sich die Lehre bzw. die Lehrsituation durch eine heterogenere Gruppe der Studierenden?
- Welche Folgen sind für die Planung von Lehrveranstaltungen zu erwarten?

Hier bedarf es zudem in Folge von Anrechnungs- bzw. Anerkennungsmöglichkeiten einer strukturellen als auch einer inhaltlichen Neukonzeption der Lehre und von Prüfungen. Wenn Aufgaben in Prüfungen die Kompetenzen nur auf einem geringen Niveau erheben (z. B. Abfrage in Form der Nennung von Wissensbeständen) kann die Qualifikation der Absolvent*innen für die Praxis in komplexen, sich verändernden Arbeitsbereichen nicht geprüft und bescheinigt werden. Es handelt sich so nicht um ein Problem resultierend aus der Anrechnung bzw. Anerkennung selbst, sondern um Herausforderungen in Zusammenhang mit der Gestaltung der Lehre und der Prüfung von Kompetenzen. An dieser Stelle muss zudem auf den Gerechtigkeitsaspekt hingewiesen werden. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, sollten in der Modulprüfung die gleichen Kompetenzen abgeprüft werden wie in den Verfahren der Anrechnung.

Entscheidend sind in Folge von Anerkennung und Anrechnung auch Aufarbeitungsmöglichkeiten durch entsprechende Lehr- bzw. Lernangebote für sowohl Studierende mit Anerkennung bzw. Anrechnung als auch für regulär Studierende, die vor oder nach dem Besuch eines Moduls noch Unterstützung benötigen, um das Studium erfolgreich abschließen zu können. Zudem werden Prüfungsformen benötigt, die die Lernzielerreichung am Ende jedes Moduls adäquat prüfen. Voraussetzung hierfür ist zudem eine gute Betreuung und Beratung, die schon außerhalb von Prüfungssituationen geschaffen werden sollte.

5 Anrechnung und Flexibilisierung des Studiums

Um allen Personen mit Interesse an einem Studium ein an ihre Lebenslage angepasstes Studium zu ermöglichen, wird ein bedarfsgerechtes und flexibles Studienangebot an den Hochschulen benötigt. Bisher wurde bei der Planung und Entwicklung von Studiengängen allerdings die Homogenität der Studierenden vorausgesetzt. Dieses Vorgehen führt zu einem Ausschluss verschiedener gesellschaftlicher Gruppen in besonderen Lebenssituationen z. B. durch die Versorgung von Familienangehörigen oder auch der Notwendigkeit eines hohen Erwerbseinkommens (Collmar, 2018, S. 20).

Zudem schafft die Möglichkeit der Anrechnung von Modulen eine Studierendengruppe, die a) meist schon aufgrund ihrer Lebenslage ein besonderes Angebot benötigt und b) durch die Anrechnung selbst einen besonderen Bedarf an Flexibilisierung der Studienmöglichkeiten bei den Studierenden dieser

Gruppe generiert. Dies verweist auf die Notwendigkeit der Flexibilisierung der festgelegten Studienpläne im Bachelor und Master an den Hochschulen.

Tabelle 2: Herkömmliche vs. flexible Studienorganisation

Herkömmliche Studienorganisation	Flexible Studienorganisation
Festgelegtes Curriculum mit zumeist eingeschränkten Wahlmöglichkeiten	Modulare Struktur mit frei wählbaren, in sich abgeschlossenen Einzelmodulen
Regelstudienzeit und Studienorganisation nach dem Kohortenprinzip	Länge des Studiums frei wählbar, Buchung einzelner Module, die zu einem Studienabschluss akkumuliert werden
Lehrveranstaltungen im wöchentlichen Rhythmus über das gesamte Semester verteilt	Anpassung an studentische Zeitbudgets (wöchentliche, zweiwöchentliche, abendliche oder geblockte Lehrveranstaltungen)
Lehrorganisation der Module in Form inhaltlich unverbundener Vorlesungen, Seminare und Übungen	Module als in sich geschlossene, didaktisch aufbereitete Lehr-/Lerneinheiten mit Präsenz- und Online-Einheiten
Kompetenzanrechnung bislang kaum praktiziert	Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen

(Hanft et al., 2015, S. 19)

Es sollten die Voraussetzungen geschaffen werden, nach zeitlicher Möglichkeit der*des Studierenden länger zu studieren, als es die Regelstudienzeit vorsieht. Somit würde die Möglichkeit geschaffen, auch Module aus dem vergangenen Semester erst in einem Folgesemester zu studieren. Zudem muss es möglich sein, auch im Nachgang zu angerechneten Modulen Lücken im individuellen Studienplan zu füllen und Module vor dem im Studienplan vorgesehenen Semesters zu studieren. Dies muss in der Studien- und Prüfungsordnung über entsprechende „Flexibilisierungsparagrafen“ verankert werden.

Tabelle 3: „Flexibilisierungsparagraf“ im Studiengang Bachelor Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg.

§ 46a Studienplanbasiertes Studium in individueller Geschwindigkeit
(1) Ein Studium in individueller Geschwindigkeit auf der Basis eines empfohlenen Studienplanes ist möglich
(2) Die im Modulhandbuch genannten Voraussetzungen für die Zulassung zum Besuch von einzelnen Modulen sind zu beachten (vgl. § 30 (5) LHG)
(3) Alle mit einem studienplanbasierten Studium in individueller Geschwindigkeit verbundenen Risiken trägt jede/jeder Studierende selbst, entsprechende Beratung wird dringend empfohlen
(4) Mit der Belegung eines Moduls ist zugleich die Anmeldung zur dazugehörigen Prüfungsleistung verbunden
(5) Die Höchststudienzeit beträgt für das studienplanbasierte Studium in individueller Geschwindigkeit 18 Semester (verdoppelte Regelstudienzeit plus vier Semester)

Diese Möglichkeit macht den Studienverlauf der Studierenden für die Studienverwaltung weniger planbar und stellt somit die involvierten Personen bei der Planung von Lehrveranstaltungen als auch im Belegungsverfahren vor neue Herausforderungen. Es treten u. a. folgende Fragen auf:

- Wie können Lehrveranstaltungen für Folgesemester konzipiert werden, wenn unklar ist, welche Gruppengröße zu erwarten ist?
- Wie können Veranstaltungen im Umfang (Anzahl an Parallelgruppen) geplant werden, wenn unklar ist, wie viele Studierende sich in die Lehrveranstaltung einschreiben möchten?
- Wer ist bei der Belegung sehr nachgefragter Lehrveranstaltungen zu bevorzugen? Die*der Studierende, die dem Studienplan folgt oder die Person, die abweichend vom Studienplan nach Ihren Möglichkeiten bzw. unter besonderen Lebensbedingungen studieren möchte?
- Ist eine Unterscheidung von zwei Studierendengruppen (flexibel vs. regulär) sinnvoll?

Das Bedürfnis nach Flexibilität und daraus resultierende mangelnde Planbarkeit an der Hochschule weist auf die Defizite und zu beantwortende Fragen an der Hochschule hin.

- Gibt es eine starke Variation bzgl. der Qualität der Lehre bzw. der Beliebtheit der Lehrkräfte, sodass hier stetig für einzelne Lehrveranstaltungen eine Überbelegung zu erwarten ist?
- Können Veranstaltungen in Folge von Bedarfserhebungen eher zu attraktiveren Zeiten ausgebracht werden?
- Sollten Lehrveranstaltungen bei der Neuakkreditierung evtl. als Blockveranstaltung konzipiert werden, um Präsenzzeiten und Fahrtwege zu reduzieren.
- Ist es sinnvoll, Lehrveranstaltungen ergänzend als E-Learning-Konzept oder Blended-Learning Konzept umzusetzen, um eine Puffermöglichkeit bei einer hohen Nachfrage zur Verfügung zu haben und ein flexibleres Lernen von zu Hause aus zu ermöglichen?
- Können Lehrveranstaltungen an unbeliebten Studentagen an anderen günstigeren Tagen ausgebracht werden?
- Wird ein größeres Angebot an Wahlmöglichkeiten bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen benötigt? (Buß, 2019)

Diese Fragen legen nahe, dass bei der Planung des Semesters vorab Erhebungen durchgeführt werden, um die Präferenzen bzw. die Bedürfnisse der Studierenden zu erfassen. Die Hochschulen haben sich bisher eher an den Bedürfnissen und der Planung der Dozierenden ausgerichtet. Hier muss ein Umdenken erfolgen. „Die bisherige Planungslogik ist durch einen Prozess zu ersetzen, der

unter Beachtung wissenschaftlicher Standards stark an Kunden- und Marktbedürfnissen orientiert ist“ (Hanft et al., 2015, S. 20). Dazu sollten Studierendenbefragungen durchgeführt und die Hochschulstrukturen daraufhin angepasst werden. So kann die Nachfrage nach bestimmten Angeboten kalkulierbar und ein Angebot umsetzbar gemacht werden (Buß, 2019, S. 154 ff.). Zudem können so Befürchtungen und Verunsicherungen in Folge der geforderten Flexibilität des Lehrangebots reduziert werden.

6 Kompetenzorientierung und Anrechnung

Anrechnung erfasst die Kompetenzen der zukünftigen Studierenden im Idealfall vollumfänglich, d. h. erfasst alle Kompetenzen, die innerhalb einer institutionellen Bildungslaufbahn erworben wurden und auch solche, die in der alltäglichen Lebenspraxis über informelles Lernen entwickelt wurden.

Es werden drei Arten des außerhochschulischen Kompetenzerwerbs unterschieden und eine vollumfängliche Anrechnung von Kompetenzen sollte auch die Anrechnung der auf diesen Wegen erworbenen Kompetenzen einschließen.

Tabelle 4: Arten des außerhochschulischen Kompetenzerwerbs

Arten des außerhochschulischen Kompetenzerwerbs
Formales Lernen: Findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen
Non-formales Lernen: Findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses
Informelles Lernen: Ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens und nicht notwendigerweise ein intentionales Lernen

(Empfehlung der HRK, 2017, S. 7)

Für den Prozess der Anrechnung von Kompetenzen ist die Frage zu beantworten, ob wir eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Ursprüngen/Entstehungssituationen von Kompetenzen in Bezug auf die Wertigkeit vornehmen möchten.

Eine vollständige Wertschätzung bereits erworbener Kompetenzen würde auch diese individuell erworbenen lebenspraktischen Kompetenzen mit einer gleichen Wertigkeit wie formell erworbene Kompetenzen betrachten. Faktisch fehlen hierfür aber noch entsprechende Erfassungsinstrumente. Eine Annäherung kann z. B. über den ProfilPASS (<https://www.profilpass.de>), der zur Ermittlung und Dokumentation von Kompetenzen dient, erfolgen. Letztlich bleibt dieses Vorgehen allerdings unvollständig, wenn Hochschulen ausschließlich formelle Nachweise anerkennen. Allerdings stellt sich hier neben der Frage nach der Form der generellen Wertschätzung dieser Kompetenzen die Frage

nach der möglichen Einordnung auf einem Kompetenzniveau. Auch hier findet sich ein denkbarer Weg über eine Einstufung über den ProfilPASS, der eine Differenzierung in drei Kompetenzniveaus vorsieht. Hier steht die Prüfung der Nützlichkeit für die Anrechnung an Hochschulen aus.

6.1 Der Referenzrahmen

Um die im Lebenslauf erworbenen Kompetenzen vergleichbar zu machen, wird eine kategoriale Einordnung dieser Kompetenzen benötigt. Deshalb wurde versucht, eine Einordnung im Sinne eines Stufenmodells mit aufeinander aufbauenden Niveaus vorzunehmen. Anders als der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) mit seiner Einordnung des Niveaus von Studienabschlüssen ermöglicht der Orientierung am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) eine Abbildung des Übergangs von der Fachschulausbildung oder des Berufsabschlusses zum Hochschulstudium. Er kann so sowohl sinnvoll bei der Entwicklung von Kompetenzrastern (Kuhn, 2021 in diesem Band) als auch beim Äquivalenzvergleich mit den Modulen der Fachschulen eingesetzt werden. Im Deutschen Qualifikationsrahmen sind acht Kompetenzniveaus definiert, die insgesamt die Möglichkeit zu Lebenslangem Lernen fördern sollen, indem sie dazu beitragen, eine Gleichwertigkeit der verschiedenen Bildungsformen aufzuzeigen und somit auch die Durchlässigkeit und Qualitätssicherung zu gewährleisten. Die Formulierung dieser Kompetenzniveaus ermöglicht darüber hinaus die Anerkennung und Anrechnung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen und die Orientierung an Lernergebnissen bei Qualifizierungsprozessen. Der Deutsche Qualifikationsrahmen bildet so den Referenzrahmen für eine Einordnung sowohl des Niveaus der Kompetenzen als auch des Niveaus der Lehre und der Prüfungen. Hierbei sind für die Bachelorstudiengänge an Hochschulen drei Kompetenzniveaus von besonderer Bedeutung. Die relevanten Kompetenzniveaus werden in dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ausführlich beschrieben (BMBF, 2013, S. 12–20) und bei Kuhn (2021) in diesem Band zusammenfassend dargestellt. Stellt ein*e Studierende*r einen Antrag auf Anrechnung, ist das Niveau der vorhandenen Kompetenzen zu prüfen. Hierzu ist es sinnvoll, ein Kompetenzraster für alle Kompetenzbereiche mit entsprechender Niveau-Zielsetzung je nach Kompetenzbereich zu erstellen (Kuhn, 2021 in diesem Band). Das erwartete Kompetenzniveau des Moduls muss von der*dem Modulverantwortlichen festgelegt werden. Ist eine Kompetenzformulierung im Rahmen der Antragsstellung erforderlich, kann sich die*der Studierende am Kompetenzraster orientieren und erhält so mehr Transparenz über die zur Modulzielerreichung erwarteten Kompetenzen. Ein*e Studierende*r kann so eigene Kompetenzen verorten, einen Ist-Zustand feststellen und beurteilen, ob eine Anrechnung des Moduls nicht sinnvoll ist, da noch zu viele Kompetenzen nicht erworben wurden bzw. in welchem Bereich

noch nicht das entsprechende Kompetenzniveau vorliegt. Im Falle einer angestrebten individuellen Anrechnung ist eine Kompetenzbeschreibung durch die Studierenden zu formulieren. Hierzu wird eine begleitende Beratung empfohlen.

6.2 Zusammenhang zwischen Anerkennung bzw. Anrechnung und der Lehre an Hochschulen

Eine Kompetenzorientierung an Hochschulen fokussiert die sichtbaren und messbaren Verhaltensweisen von Studierenden am Ende des Lernprozesses. Der Kompetenzerwerb von Studierenden geht über den reinen Erwerb von Wissen hinaus und schließt den Anwendungsaspekt in realen bzw. in Prüfungssituationen hergestellten praxisbezogenen Kontexten mit ein. Die Kompetenzorientierung an Hochschulen schließt zudem die Annahme mit ein, dass Kompetenzen durch entsprechende Maßnahmen in der Lehre initiiert und durch Aktivitäten der Studierenden entwickelt werden können.

So definieren North et al. (2013) den Kompetenzbegriff wie folgt: „Kompetenz ist die erlernbare Fähigkeit situationsadäquat zu handeln. Kompetenz beschreibt die Relation zwischen den an eine Person oder Gruppe herangetragenen oder selbst gestalteten Anforderungen und ihre Fähigkeiten bzw. Potenzialen, diesen Anforderungen gerecht zu werden [vgl. Reinhardt und North 2003]“ und ergänzen durch die Definition kompetenten Handelns: „Kompetentes Handeln beruht auf der Mobilisierung von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten sowie sozialen Aspekten und Verhaltenskomponenten wie Haltungen, Gefühlen, Werten und Motivation [vgl. OECD, 2003, S. 2, le Boterf, 1998; Weinert, 2001; Rychen und Salganik, 2003]. Messbar und erlebbar ist nicht die Kompetenz selbst, sondern das Ergebnis kompetenten Handelns, die sogenannte Performanz“ (ebd., S. 43).

Es sollten Lern- und Leistungsräume an Hochschulen geschaffen werden, die einen tatsächlichen Kompetenzerwerb entwickelbar und sichtbar machen. Die relevanten Kompetenzbereiche werden nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) definiert. Genauere Ausführungen finden sich dazu bei Kuhn (2021) in diesem Band oder im Deutschen Qualifikationsrahmen (2015). Anrechnungen außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sind nicht isoliert von Lehrplanung, Lehre, Prüfung bzw. Prüfungsformaten und einer Evaluation der Lehre und des Prüfens zu betrachten. Es handelt sich vielmehr um einen Kreislauf, der die Optimierung des gesamten Prozesses von der Anrechnung bis zur Prüfung zum Ziel hat. Um ein gerechtes Anrechnungsverfahren zu entwickeln, muss das Anrechnungsvorgehen insbesondere mit den Prüfungen und dem erwarteten Leistungsniveau abgestimmt werden. Es ist konzeptuell erforderlich, das DQR-Niveau in Prüfungen an der Hochschule auf das erwartete Kompetenzniveau der Studierenden mit Anrechnungswunsch abzustimmen.

men – und umgekehrt. Hierbei ist nicht nur das konzeptuell angelegte Niveau der Lehre entscheidend, sondern das tatsächlich gezeigte Kompetenzniveau der Studierenden im jeweiligen Modul bzw. der Modulprüfung. Auszurichten ist der Erwartungshorizont für Anrechnungen an den Studierenden mit den schlechtesten Leistungen, die gerade noch die Modulprüfung bestehen.

7 Formen der Anrechnung

In der Regel werden zwei Formen der Anrechnung unterschieden: das Verfahren der pauschalen Anrechnung und das der individuellen Anrechnung.

Bei der pauschalen Anrechnung wird ein Äquivalenzvergleich zwischen den Curricula des Ursprungsbildungsgangs und des Zielstudiums vorgenommen. Bei einer Gleichwertigkeit von Niveau und Inhalt kann eine Anrechnung der Module in einer pauschalen Anrechnungsempfehlung festgeschrieben werden. Dieses Verfahren ist insbesondere bei einer größeren und homogenen Gruppe von Studieninteressierten eines Studiengangs sinnvoll. Die aus dem Prüfvorgang resultierende Anrechnungsempfehlung mit entsprechender Spezifizierung der Module und des Umfangs an anzurechnenden Credit Points, dient als Instrument einem standardisierten Verfahren. Dieses Verfahren ermöglicht bei vorliegenden vorher festgelegten Voraussetzungen (z. B. Berufsabschluss „Staatl. anerk. Erzieher*in“), nach einem einmaligen und umfangreichen Prüfverfahren eine ressourcenschonende Bearbeitung der Anrechnungsgesuche der zuvor betrachteten Gruppe. Bei Änderungen der Module ist eine Anpassung über einen erneuten Äquivalenzvergleich vorzunehmen. Eine solche Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen sollte in einem Kooperationsvertrag festgehalten werden.

Bei der individuellen Anrechnung handelt es sich um eine Einzelfallprüfung eines Anrechnungsantrags einer Person, die in der Regel nicht zur typischen Berufsgruppe für den Studiengang gehört, für den sie nun Kompetenzen zur Anrechnung bringen möchte. Es liegt also kein vorheriger Äquivalenzvergleich mit den Modulhandbüchern vor, sondern es muss von der Leitung des Studiengangs bzw. der*dem Modulverantwortlichen für den Einzelfall geprüft werden, ob Inhalt und Niveau der vorhandenen Kompetenzen gleichwertig sind. Hierzu müssen die Belege, Modulhandbücher und Bildungspläne ressourcenaufwendig geprüft werden. Eventuell ist eine Rücksprache mit der*dem Modulverantwortlichen erforderlich. Zusätzlich kann eine Kompetenzbeschreibung, durch die Antragssteller*in oder eine Portfolioarbeit die Kompetenzen belegen. Diese Ausarbeitung muss durch die Leitung des Studiengangs nach vorher festgelegten Kriterien geprüft werden. Zudem können Personen, die die Anrechnung von Kompetenzen über pauschale Anrechnungsverfahren beantragt haben, auch eine individuelle Prüfung ihrer weiteren Kompetenzen beantragen. Diese

beiden Formen der pauschalen und individuellen Anrechnung können somit auch kombiniert in ein Anrechnungsverfahren münden.

Pauschale Anrechnungsverfahren eignen sich insbesondere für Abschlüsse, die häufig unter Bewerber*innen bzw. Antragssteller*innen anzutreffen sind und damit hohe Fallzahlen bewirken. So wird der hohe Aufwand des Äquivalenzvergleichs durch die schnelle Abwicklung der späteren Anrechnungsanträge kompensiert. Individuelle Verfahren eignen sich besonders bei erworbenen Kompetenzen und Abschlüssen, die nur gelegentlich bei Antragsstellenden vorkommen. Hier kann nach einigen Fällen auch ein ressourcensparendes, quasi-pauschales Verfahren entstehen, wenn die bisherigen vergleichbaren Fälle dokumentiert wurden und weiteren Entscheidungen zugrunde gelegt werden können.

8 Fazit

Die Nachvollziehbarkeit und Komplexitätsreduktion der Verfahren trägt zu einer höheren Akzeptanz von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren an Hochschulen bei. Hierzu dient insbesondere die Entwicklung von Verfahren der pauschalen Anrechnung, die ressourcenschonend die Anrechnung von Kompetenzen bei großen homogenen Gruppen ermöglicht.

Die transparente Vorgehensweise und die Involviertheit aller beteiligter Akteur*innen begünstigt eine Kooperation bei der Implementation und so letztlich der Wertschätzung der vor dem Studium erworbenen Kompetenzen der Studierenden.

Dem besonderen Bedarf an Flexibilisierung der Studienmöglichkeiten kann über eine Aufhebung der Semesterbindung und der Möglichkeit einer verlängerten Studienzeit Rechnung getragen werden. Verfahren zur Kompetenzfeststellung und Kompetenzbeschreibung eröffnen zudem die Möglichkeit außerhalb einer Hochschule erworbenen Kompetenzen wertschätzend aufzunehmen und anrechnungsfähig zu machen. Damit ein gerechtes Anrechnungsverfahren etabliert werden kann, ist es ebenso zwingend notwendig, das erwarteten Leistungsniveau der regulären Prüfungen mit dem erwarteten Leistungsniveau in den Anrechnungsverfahren abzustimmen. Hierzu kann die Entwicklung von und die Orientierung an Kompetenzrastern ein nützliches Vorgehen sein. Insgesamt können die gewonnenen Erfahrungen und gefundene Gelingensfaktoren in den Projekthochschulen die Implementation von Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse an Hochschulen erleichtern und eine Wertschätzung bereits erworbener Kompetenzen im Lebenslauf ermöglichen (Kuhn & Valenta, 2021; Weidenfelder, 2021, beide in diesem Band).

Literatur

- AKR – Akkreditierungsrat (2013). Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drs. AR 20/2013, Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen. https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/AR_Beschluss_Regeln_Studiengaenge_Systemakkreditierung_2013.02.20_Drs.20-2013.pdf.
- AKR – Akkreditierungsrat (2014). Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten Rundschreiben vom 19.12.2014, Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen. https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Anrechnung.pdf. 
- BMBF & KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2013). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf.
- Buß, I. (2019). Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft. Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-26206-8.pdf>.
- Collmar, N. (2018). Auf dem Weg zu lebenslangem wissenschaftlichen Lernen. In: Norbert Collmar, Claudia Schulz (Hrsg.), Lebenslanges Lernen auf akademischen Bildungswegen: Kirchliche und diakonische Studiengänge – Perspektiven aus Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, S. 14–25.
- Dusenbury, L.; Brannigan, R.; Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18 (2), S. 237–256.
- Gottfredson, G. (1984). A theory-ridden approach to program evaluation: A method for stimulating researcher-implementer collaboration. *American Psychologist*, 39, S. 1101–1112.
- Greenhalgh, T.; Robert, G.; Macfarlane, F.; Bate, P. & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82, S. 581–629.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2014). *Implementing Change. Patterns, Principles, and Pottholes*. New York: Pearson Education.
- Hanft, A.; Pellert, A.; Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.) (2015). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://de.offene-hochschulen.de/publikationen/ergebnisse>.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2016). Kriterien für gute Anerkennung und gute Anerkennungsverfahren mit häufig gestellten Fragen. Handreichung des Runden Tisches Anerkennung. Bonn.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2017). Handreichung Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung. Bonn: HRK. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handreichung_Anrechnung_15.12.2017_WEB.pdf.

- Kuhn, D. & Valenta, T. (2021). Anrechnungsprozesse gestalten. Konzeptualisierende Entwicklungsschritte an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. In: Daniela Kuhn, Claudia Schulz (Hrsg.), *Bildungsaufstieg durch Flexibilisierung und Kompetenzenanrechnung. Entwicklungsschritte an Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, D. (2018). Implementationsgrad und Wirksamkeit von Unterrichtsinterventionen zur Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
https://phbopus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/580/file/Dissertation_Daniela+Kuhn_06.08.18_final.pdf.
- Kuhn, D. (2021). Kompetenzraster zur Qualitätssicherung von Anrechnungsprozessen, Lehre und Prüfungen. Hintergründe und Konstruktion. In: Daniela Kuhn; Claudia Schulz (Hrsg.), *Bildungsaufstieg durch Flexibilisierung und Kompetenzenanrechnung. Entwicklungsschritte an Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2008a). Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden, 22. Oktober 2008. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf>.
- Kultusministerkonferenz (2008b). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf.
- Mihalic, S. F.; Fagan, A. A. & Argamaso, S. (2008). Implementing the life skills training drug 161 prevention program: factors related to implementation fidelity. *Implementation Science* 3, 3 (5).
- Moncher, F. J. & Prinz, R. J. (1991). Treatment studies in outcome studies. *Clinical Psychology*, 11, S. 247–266.
- North, K.; Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B. (2013). *Kompetenzmanagement in der Praxis*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Olweus, D. & Alsaker, F. D. (1991). Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data. In: D. Magnusson, L. R. Bergman, G. Rudinger & B. Torestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research*. New York: Cambridge University Press, S. 107–132.
- Payne, A. A.; Gottfredson, D. C. & Gottfredson, G. D. (2006). School Predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: results from a National Study. *Prevention Science*, 7 (2), S. 225–237.
- Ruiz-Primo, M. A. (2005). A multi-method and multi-source approach for studying fidelity of implementation. In: *The annual meeting of the American Education Research Association*. Montreal, Canada.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, S. 1–30.
- Vaughn, S.; Klingner, J. & Hughes, M. (2000). Sustainability of research-based practices. *Exceptional Children*, 66 (2), S. 163–171.

- Weidenfelder, T. (2019). Handreichung zu Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren. Informationen für Studierende, Lehrende und Mitarbeitende. Katholische Hochschule Freiburg. https://www.kh-freiburg.de/kh-freiburg/pdf-de/studium/studienberatung/handreichung-anrechnung-anererkennung_kh-freiburg_v1.1.pdf.
- Weidenfelder, T. (2021). Anrechnung an der Katholischen Hochschule Freiburg. Kultur und Struktur als Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung und Umsetzung. In: Daniela Kuhn, Claudia Schulz (Hrsg.), *Bildungsaufstieg durch Flexibilisierung und Kompetenzanrechnung. Entwicklungsschritte an Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

II Anrechnung an Hochschulen: Erfahrungen, Verfahren und Werkzeuge

Implementierung von Anrechnungsverfahren an der Universität Oldenburg

Die Bedeutung von Transparenz, Teaming und transformationalem Projektmanagement

Wolfgang Müskens

1 Anrechnung an der Universität Oldenburg

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bietet mit dem PLAR-Service seit 2017 eine hochschulweite Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse auf sämtliche grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge. PLAR steht dabei für „Prior Learning Assessment and Recognition“ und orientiert sich am kanadischen Ansatz der individuellen Anrechnung beruflicher Kompetenzen (Conrad, 2008).

Seit Bestehen des PLAR-Services fanden rund 440 Erstberatungen von anrechnungsinteressierten Studierenden statt (Stand: März 2020). In 216 Fällen wurde ein Anrechnungsportfolio erstellt. Über mehr als 200 Anrechnungsanträge wurde positiv entschieden. Dadurch hat sich seit 2017 die Zahl der Anrechnungsfälle kontinuierlich gesteigert, sodass im laufenden Jahr 2020 voraussichtlich mehr als 100 Anrechnungsportfolios von Studierenden eingereicht werden.

Im PLAR-Service arbeiten unterschiedliche Einrichtungen und Abteilungen der Universität Oldenburg eng zusammen (u. a. das Akademische Prüfungsamt, das Referat für Studium und Lehre, die Abteilung „offene Hochschule“ des Centers für Lebenslanges Lernen, der Kompetenzbereich Anrechnung sowie die Fachvertreter*innen in den Fakultäten). Gegenwärtig laufen die Vorbereitungen für eine Ergänzung der individuellen Anrechnung durch pauschale Anrechnungsverfahren. Pauschale Anrechnungen beziehen sich auf Absolvent*innen einer bestimmten Aus-, Fort- oder Weiterbildung. Für diese Qualifikation wird ein einmaliger Äquivalenzvergleich mit einem Studiengang durchgeführt. Anschließend garantiert die Hochschule die Anrechnung für alle Absolvent*innen dieser Qualifikation. Voraussetzung für die Einführung einer pauschalen Anrechnungsmöglichkeit ist daher an der Universität Oldenburg ein systemati-

scher Äquivalenzvergleich, der von eine*r Fachgutachter*in vorgenommen wird.

Die Covid 19-Pandemie hat dazu geführt, dass die bereits vorgesehenen Maßnahmen zur Digitalisierung des PLAR-Services beschleunigt werden mussten. Hierzu wurden das Beratungsangebot und die Unterstützungsmaterialien des PLAR-Services im Rahmen des Projektes PLAR-BCBQ (Blended Counselling für beruflich Qualifizierte) digitalisiert. Das Projekt wurde im Rahmen des Programms „Öffnung von Hochschulen“ vom Europäischen Sozialfonds sowie vom niedersächsischen Ministerium für Bildung und Kultur gefördert.

2 Entstehung des PLAR-Services

Die Universität Oldenburg führte bereits seit 2005 Modellprojekte zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge durch. Beginnend mit dem Verbundvorhaben „Qualifikationsverbund Nord-West“, das im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM von 2005 bis 2008 gefördert wurde, war die Universität Oldenburg aktiv an der Entwicklung und Erprobung von Anrechnungsverfahren beteiligt. Ein Schwerpunkt der Entwicklung bildeten dabei Instrumente zur Gleichwertigkeitsfeststellung sowie zur Niveaubestimmung im Rahmen von Äquivalenzvergleichen (Wittig et al., 2012).

Erste systematische Anrechnungsmöglichkeiten wurden in Oldenburg ab 2007 im Zusammenhang mit dem berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ eingeführt. Dieser Studiengang verfügt inzwischen über eine Vielzahl pauschaler Anrechnungsmöglichkeiten, deren Umfang jeweils durch Äquivalenzvergleiche festgestellt wurde. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit einer individuellen Anrechnung formaler, non-formaler und informeller Lernergebnisse (Müskens, 2020).

Bis 2017 konnten als Ergebnis verschiedener Modellvorhaben systematische Anrechnungsverfahren in allen weiterbildenden und berufsbegleitenden Studiengängen der Universität Oldenburg implementiert werden. Diese Studiengänge werden zentral vom Center für Lebenslanges Lernen (C3L) organisiert und angeboten. Für den wesentlich umfangreicheren grundständigen und konsekutiven Studienbereich bestand die Möglichkeit einer Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse zwar formell laut Prüfungsordnung, wurde von den Studierenden faktisch aber kaum genutzt. Erst durch die Einführung des PLAR-Services wurde die bislang unregelte studiengangsspezifische Anrechnung durch ein hochschulweites, geregeltes Verfahren ersetzt.

Der Aufbau des PLAR-Service wurde vom Europäischen Sozialfonds und vom Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Niedersachsen von 2017

bis 2019 im Rahmen des Projekts PLARnet gefördert. Das für die individuelle Anrechnung entwickelte PLAR-Verfahren orientiert sich am Vorbild der kanadischen Athabasca University (Conrad, 2008), das durch die Veröffentlichungen der ehemaligen Leiterin des dortigen Anrechnungszentrums Dianne Conrad international bekannt geworden ist. Dr. Conrad nahm selbst aktiv an der Entwicklung des Oldenburger PLAR-Services teil und schulte die für Anrechnung zuständigen Mitarbeiter*innen.

3 Die Philosophie des PLAR-Ansatzes

Der Begriff „PLAR“ (Prior Learning Assessment and Recognition) besitzt eine spezifischere Bedeutung als der deutsche Begriff der „Anrechnung“. PLAR impliziert eine spezifische Gruppe von Verfahren, die bei der Anrechnung zum Einsatz kommen und beinhaltet darüber hinaus eine Reihe von Vorstellungen zur Anrechnung, die als in gewisser Weise als „PLAR-Philosophie“ verstanden werden können.

Während im internationalen Sprachgebrauch die Begriffe „RPL“ (Recognition of Prior Learning) und „APL“ (Accreditation of Prior Learning) häufig synonym zueinander als Oberbegriffe für „Anrechnung“ und „Anerkennung“ verstanden werden, bilden PLAR, Credit Transfer und Qualification Recognition jeweils Teilbereiche der Anrechnung und Anerkennung. Deshalb schlägt Conrad (2008) eine Typologie dieser Begriffe vor (S. 91). PLAR würde im Wesentlichen der individuellen Anrechnung entsprechen und „Qualification Recognition“ der pauschalen Anrechnung sowie der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang. CT entspricht weitgehend dem deutschen Begriff der Anerkennung in Zusammenhang mit dem Erlassen von Teilen eines Studiums aufgrund hochschulischer Vorleistungen. PLAR kennzeichnet allerdings nicht jede Form der individuellen Anrechnung; der Begriff ist auch mit einer spezifischen Vorstellung von Anrechnung verbunden. Kennepohl (2016) beschreibt dieses Merkmal des PLAR-Ansatzes: „The underlying philosophy of PLAR is that it should not matter where or how learning has occurred, but that it has occurred“ (S. 155). Eng mit diesem Charakteristikum verbunden ist ein zweites Merkmal des PLAR-Ansatzes – die Forderung nach überzeugenden Belegen bzw. Nachweisen für Lernergebnisse: „One not only needs to constantly have an open mind about different potential forms of learning but also be rigorous enough to demand proof that learning has occurred“ (ebd.).

Der Nachweis von (früheren) Lernergebnissen über Belege bzw. Nachweise erfolgt häufig in Form eines Portfolios „There is also a tendency in Canada for PLAR to be understood synonymously with the use of portfolios as an assessment methodology“ (Conrad, 2008, S. 91). Tatsächlich ist das Portfolio aber nur

eines von einer Vielzahl von Verfahren zum Nachweis früheren Lernens, das der PLAR-Ansatz vorsieht: „In PLA, students can be assessed using a variety of methods, such as portfolio-based assessments, standardized exams [...] faculty-created departmental ‚challenge exams‘, or evaluations of standardized training (e.g. apprenticeship, military training)“ (Ohio Department of Higher Education, 2016, S. 14).

In der Oldenburger Implementierung des PLAR-Ansatzes erfolgt die Erfassung der anzurechnenden Lernergebnisse bislang fast ausschließlich über Portfolios. Lediglich wenn Zweifel an der Aussagekraft der eingereichten Dokumente besteht, ist ein Fachgespräch mit der*dem Studierenden zur Validierung der Nachweise vorgesehen.

Maßgeblich für eine Anrechnung sind die Lernergebnisse der Studienmodule, auf die die Anrechnung erfolgt. Diese Lernergebnisse werden in den Modulbeschreibungen als „Kompetenzziele“ dargestellt. Die Anrechnung erfolgt, wenn im Rahmen des Portfolios gleichwertige außerhochschulische Lernergebnisse oder Kompetenzen nachgewiesen werden. Dabei liegt es in der Verantwortung der Studierenden, ihre Fähigkeiten bzw. Kompetenzen nachzuweisen. Der PLAR-Service unterstützt diese Aufgabe lediglich insofern, als dass Hinweise zu den Anforderungen des Portfolios sowie zu möglichen Nachweisen gegeben werden.

4 Das PLAR-Portfolio

Luzens und König (2015) definieren das Portfolio als eine „Sammelmappe, um eigene, selbst für wichtig erachtete Arbeiten (sogenannte Artefakte), sowie weitere aussagekräftige Dokumente wie z. B. Schul- und Arbeitszeugnisse, Beurteilungen, Auszeichnungen etc. zu sammeln“ (S. 204). In diesem Zusammenhang betonen sie den Aspekt der selbstbestimmten Auswahl der dokumentierten Leistungen: „Dadurch bieten sie [die Portfolios] den Lernenden die Möglichkeit, aktiv und in einem hohen Grad selbstbestimmt ihre Kompetenzen dazustellen [...]“ (ebd.). Im Rahmen des PLAR-Verfahrens verstehen wir das Portfolios als (Müskens & Müskens, 2004) eine Art Sammelmappe mit einer Reihe von charakteristischen Eigenschaften. Portfolios ...

- ... dokumentieren im weitesten Sinne berufsrelevante Kompetenzen; beschreiben sowohl formell als auch informell (z. B. im Rahmen von Hobbies oder Erziehungsaufgaben) innerhalb unterschiedlicher Lebensphasen und Handlungskontexte (z. B. Schulzeit, Studium, Beruf) erworbene Kompetenzen;
- ... dokumentieren Kompetenzen vorwiegend anhand von Arbeitsergebnissen..., die entweder unmittelbar im Portfolio enthalten sind (z. B. Texte oder Grafiken) oder auf möglichst anschauliche Weise (z. B. graphisch oder multimedial) dokumentiert werden, oder anhand von Feedbacks, die die

Person als Ergebnis ihrer Arbeitsergebnisse erhalten hat. Darüber hinaus können sie Reflexionen beinhalten, in denen der Autor seine heutige Sicht auf dokumentierte frühere Arbeitsergebnisse darstellt; [...]

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

Das gegenwärtig an der Universität eingesetzte PLAR-Portfolio besteht aus sechs Abschnitten, die von den Studierenden auszufüllen bzw. einzufügen sind.

- Ein formeller Anrechnungsantrag, aus dem u. a. die genaue Bezeichnung der anzurechnenden Studienmodule hervorgeht,
- eine maximal eine Seite umfassende formlose schriftliche Begründung des Anrechnungsantrags,
- ein tabellarischer Lebenslauf,
- Anrechnungssynopsen, in denen die Lernergebnisse der Studienmodule und die gleichwertigen Fähigkeiten gegenübergestellt werden,
- authentische Belege zu den vorliegenden Fähigkeiten und Kompetenzen sowie Curricula besuchter Aus-, Fort- oder Weiterbildungen sowie
- Berufs-, Schul- und Weiterbildungszeugnisse und -zertifikate.

Den Kern des Portfolios bilden die sogenannten „Anrechnungssynopsen“. Dies sind Tabellen, in denen die*der Studierende selbst eigene Fähigkeiten und Kompetenzen den Lernergebnissen der Studienmodule gegenüberstellt. Jede Synopse bezieht sich auf genau ein Studienmodul. Innerhalb der Anrechnungssynopsen können die Studierenden auf Nachweise verweisen. Dabei kann es sich entweder um authentische Nachweise aus dem 5. Abschnitt des Portfolios oder um Zeugnisse oder Zertifikate aus dem 6. Abschnitt handeln.

5 Die Gleichwertigkeitsprüfung

Die Entscheidung über die Anrechnung und damit die Überprüfung der Gleichwertigkeit außerhochschulischer (in der Regel beruflicher) und hochschulischer Lernergebnisse treffen an der Universität Oldenburg sogenannte „Fachvertreter*innen“. Dabei handelt es sich um Lehrende in den Fakultäten, die jeweils für ein oder mehrere Fächer die Anrechnungsvorgänge bearbeiten.

Die Anrechnungsentscheidung im individuellen PLAR-Verfahren besitzt nicht die Komplexität eines systematischen Äquivalenzvergleichs bei pauschalen Anrechnungen (Wittig et al., 2012). Dennoch finden sich auch hier die beiden Schritte einer Inhalts- und Niveauprüfung, die sich auf den KMK-Anrechnungsbeschluss aus dem Jahr 2002 beziehen. Dort heißt es: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen

einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn [...] sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK, 2002, S. 2).

Im ersten Schritt führen die Fachvertreter*innen dementsprechend einen inhaltlichen Vergleich der anzurechnenden Fähigkeiten bzw. Kompetenzen mit den Lernergebnissen des Studienmoduls durch. Insofern sich hierbei eine ausreichende Abdeckung der Lernergebnisse zeigt, wird in einem zweiten Schritt das Niveau geprüft.

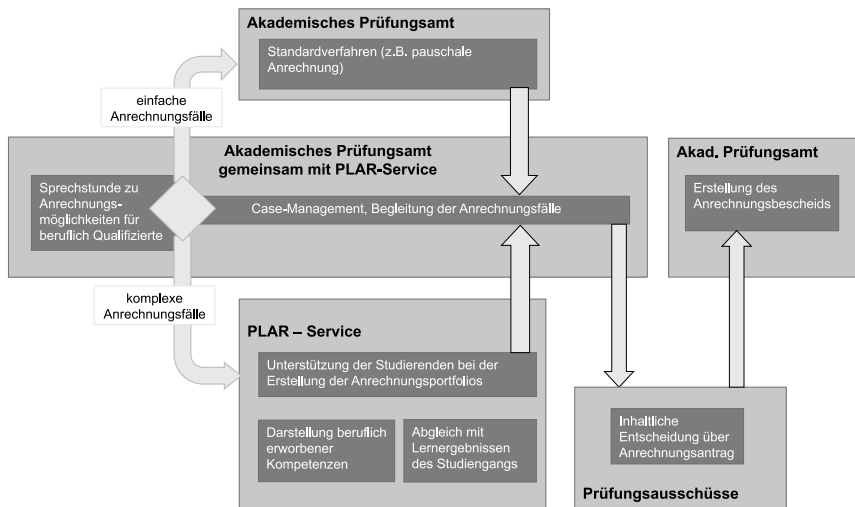
Hierzu ist ein Niveaumaßstab erforderlich, der sowohl auf außerhochschulische als auch auf hochschulische Lernergebnisse angewendet werden kann. Häufig kommen dabei bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen wie der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (Europäische Kommission, 2008) oder entsprechende sektorale Qualifikationsrahmen zum Einsatz. Daneben können auch dezidierte Instrumente für die Gleichwertigkeitsbestimmung wie die Generischen Deskriptoren für Informelles Lernen (GDIL) (Lübben & Müskens, 2018) Verwendung finden.

6 Hochschulweite Vernetzung

Wesentlich für das Gelingen der Implementierung des PLAR-Services war die Zusammenarbeit unterschiedlicher Abteilungen und Gremien an der Universität Oldenburg. Abbildung 1 zeigt die Zusammenarbeit im Anrechnungsprozess. Am Anfang steht hierbei die gemeinsame Sprechstunde, an der anrechnungsinteressierte Studierende zwingend teilnehmen müssen. Diese Sprechstunde wird von jeweils einer*m Mitarbeiter*in des Referats für Studium und Lehre sowie des Akademischen Prüfungsamtes gemeinsam abgehalten. Durch die Anwesenheit beider Berater*innen können sowohl prüfungsrechtliche als auch organisatorische Fragen zum Anrechnungsablauf unmittelbar geklärt werden. Innerhalb der Sprechstunde wird entschieden, ob es sich um ein einfaches (u. a. pauschales) Anrechnungsverfahren handelt oder ob ein Anrechnungsportfolio erstellt werden muss. Bei einer individuellen Anrechnung über das Portfolio erfolgt dann eine weitere Beratung im Kompetenzbereich Anrechnung, bei der die Studierenden hinsichtlich des Nachweises ihrer außerhochschulisch erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen angeleitet werden.

Das fertiggestellte Portfolio wird an das Prüfungsamt geleitet und von dort an die*den zuständige*n Fachvertreter*in übermittelt. Die Fachvertreter*innen werden von den Prüfungsausschüssen der Fächer ernannt. Sie haben die Aufgabe, die Portfolios zu begutachten und eine Entscheidung über die Anrechnung zu treffen. Der formelle Anrechnungsbescheid wird dann abermals vom Akademischen Prüfungsamt erstellt.

Abbildung 1: Ablauf des Anrechnungsprozesses an der Universität Oldenburg



7 Herausforderungen der Vernetzung

Bei der Einrichtung des PLAR-Services und der Vernetzung der beteiligten Einrichtungen ergaben sich eine Reihe von Schwierigkeiten, die überwunden werden mussten, um das Vorhaben zu einem Erfolg werden zu lassen.

- Im PLAR-Service mussten Mitarbeiter*innen aus unterschiedlichen Einrichtungen der Universität (Referat für Studium und Lehre, Fakultäten, Prüfungsamt, Studienberatung) zusammenarbeiten, um die reibungslose Bearbeitung der Anrechnungsfälle zu gewährleisten. Diese waren unterschiedlichen Abteilungen mit sehr unterschiedlichen Zielvorstellungen zugeordnet.
- In einigen Fächern hatten sich bereits informell Anrechnungsmöglichkeiten mit sehr unterschiedlichen Abläufen etabliert. Zum Teil mussten daher bereits bestehende informelle Vorgänge und Strukturen aufgelöst und durch das vermeintlich komplexere, einheitliche Portfolioverfahren ersetzt werden.
- Durch die Anrechnung entstand insbesondere Fachvertreter*innen in den Fakultäten und dem Prüfungsamt ein Mehraufwand, der sich nur teilweise durch entsprechende Stellenanteile kompensieren ließ.
- In den Fakultäten bestanden sehr unterschiedliche Auffassungen zur Wertigkeit beruflicher Bildung. Einige Fächer standen der Idee einer Anrechnung eher ablehnend gegenüber.

- Durch die Mitwirkung des (zentralen) Präsidialreferats am Anrechnungsprozess befürchteten Vertreter*innen der Fakultäten, dass die fachlichen Entscheidungsbefugnisse der Fakultäten bei Anrechnungsvorgängen eingeschränkt werden könnten.

Im Rahmen der Projekte PLARnet und PLAR-BCBQ konnte durch eine Reihe von Vorgehensweisen die erfolgreiche Implementierung des PLAR-Services erreicht werden. Diese Vorgehensweisen betrafen die Transparenz der Abläufe in den Projekten, die Zusammenarbeit in heterogenen Teams sowie das Projektmanagement.

8 Transparenz der Abläufe

Das Team der Projekte PLARnet und PLAR-BCBQ umfasste Mitarbeiter*innen aus fünf unterschiedlichen Abteilungen der Universität Oldenburg. Um Missverständnisse und Unklarheiten in einem solch heterogenen Team zu vermeiden, wurde während des gesamten Projektablaufs auf größtmögliche Transparenz der Entscheidungen und Abläufe geachtet.

Hierzu wurde ein gemeinsamer cloudbasierter Projektserver eingerichtet, auf den sämtliche Teammitglieder Zugriff hatten. Sämtliche Entscheidungen, die die Projektarbeit betrafen wurden in den zweiwöchentlich stattfindenden Teamsitzungen getroffen. Für abwesende Teamangehörige wurde ein Sitzungsprotokoll erstellt.

9 Teaming

Als „Teaming“ bezeichnet Amy C. Edmondson von der Harvard Business School den Prozess der Gruppenbildung und des effektiven Zusammenarbeitens in temporären, heterogenen Teams ohne stabile Struktur (Edmondson, 2012). Edmondson nennt vier Säulen des Teamings (ebd., S. 51 ff.).

- Sich zu Wort melden (Speaking up): Grundlage von Teaming ist ein ehrlicher und direkter Austausch. Mitarbeiter*innen müssen sich zu Wort melden, Fragen stellen, Rückmeldungen einfordern und geben sowie Fehler diskutieren.
- Kollaboration (Zusammenarbeit): Die Mitarbeiter*innen müssen eine kollaborative Denkweise und ein kollaboratives Handeln entwickeln.
- Experimentieren: Die Teilnehmenden des Teaming benötigen eine herantastende und wiederholende Vorgehensweise an Probleme, die die Neuartigkeit und Unsicherheit des Lösungsansatzes berücksichtigt.

- Reflexion: Teaming basiert auf dem regelmäßigen Beobachten, Infragestellen und Diskutieren von Prozessen und deren Ergebnissen. Die Reflexion in der Gruppe muss einer dem Arbeitsprozess angepassten Regelmäßigkeit erfolgen.

In den PLAR-Projekten bildete Teaming die Grundlage für die Zusammenarbeit der Team-Angehörigen aus den verschiedenen Abteilungen der Universität.

10 Transformationales Projektmanagement

Das Konzept der „Transformationalen Führung“, das von Bernard Morris Bass aufbauend auf die Arbeiten James MacGregor Burns in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelt wurde, bildet heute einen der verbreitetsten Ansätze moderner Personalführung. Transformationale Führungskräfte versuchen, ihre Mitarbeiter*innen intrinsisch zu motivieren, indem sie attraktive Visionen vermitteln, den gemeinsamen Weg zur Zielerreichung kommunizieren, als Vorbild auftreten und die individuelle Entwicklung der Mitarbeiter*innen unterstützen. Die Ziele, Werte und Wünsche der Mitarbeiter*innen sollen dadurch gewissermaßen auf eine höhere Stufe transformiert werden (Bass, 1985). Dieser Ansatz lässt sich in weiten Teilen auf das Management von Entwicklungsprojekten im Bildungsbereich übertragen, dabei ergeben sich eine Reihe von Vorgehensweisen und Denkweisen, die sich auch für die PLAR-Projekte als Handlungsleitlinien bewährten.

- Die Arbeit an einer inspirierenden und herausfordernden Vision für die Weiterentwicklung der Hochschulbildung durch Durchlässigkeit,
- das Setzen inhaltlich bedeutungsvoller Ziele für die Teilprojekte,
- die Anregung neuer Ideen und Denkweisen in der Herangehensweise an Probleme sowie
- das ständige kritische Hinterfragen des Status Quo in den Projektabläufen.

Ziel der Projekte war es ein neuartiges, hochschulweites System der Anrechnung zu entwickeln und zu implementieren, das es allen Studierenden der Universität ermöglichen sollte, ihre zuvor erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen umfassend anrechnen zu lassen. Hierzu waren Veränderungen innerhalb der Abläufe und Strukturen in der Universität erforderlich, die von den Mitarbeiter*innen Veränderungsbereitschaft und transformatives Denken erforderten.

Literatur

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Conrad, D. (2008). Revisiting the recognition of prior learning (RPL): A reflective inquiry into RPL practice in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34 (2), S. 89–110.
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Europäische Kommission (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf (Abgerufen am 29.10.2020).
- Kennepohl, D. K. (2016). Incorporating learning outcomes in transfer credit: The way forward for Campus Alberta? *Canadian Journal of Higher Education*, 46 (2), S. 148–164.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf.
- Lübben, S. & Müskens, W. (2018). *Generische Deskriptoren für informelles Lernen: Entwicklung eines Instrumentes zur Niveaubewertung bei der Anrechnung von Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Download/Artikel_Generische_Deskriptoren_GDIL.pdf.
- Luzens, A.-G. & König, K. (2015). Professionelle Übergänge durch Reflexion – die Portfoliomethode als Instrument des Übergangsmanagements. In: W. K. Freitag; R. Buhr; E.-M. Danzeglocke; S. Schröder & D. Völk (2015), *Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann, S. 195–214.
- Müskens, W. & Müskens, I. (2004). Career-Portfolios. In: U. Hugl & S. Laske (Hrsg.), *Virtuelle Personalentwicklung? Status und Trends IuKT-gestützten Lernens – Eine kritische Analyse*. Wiesbaden: Gabler, S. 205–230.
- Müskens, W. (2020). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Bilder/03_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf.
- Ohio Department of Higher Education (2016). *Competency-based Education – 9th report on the Condition of Higher Education in Ohio*. https://www.ohiohighered.org/sites/ohio-highered.org/files/uploads/board/condition-report/2016-Conditions-Report_FINAL.pdf.
- Wittig, W.; Tutschner, R. & Müskens, W. (2012). Der Äquivalenzvergleich als EQR-basierte Methode der Anrechnung beruflicher Lernergebnisse. In: J. Blings & K. Ruth (Hrsg.), *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 91–105.

Anrechnungsprozesse gestalten

Konzeptualisierende Entwicklungsschritte an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg

Daniela Kuhn & Thomas Valenta

1 Einleitung

Die Umsetzung von Anerkennungs- und insbesondere Anrechnungsverfahren bietet neben den Herausforderungen bei der Entwicklung neuer Strukturen und Verfahrenswege auch viele Chancen für die Weiterentwicklung an Hochschulen. So kann eine neue Studierendengruppe für ein Studium gewonnen werden und Personen mit einem erheblichen Maß an Vorkenntnissen können die Hochschulen und das gemeinsame Lernen bereichern. Ebenso kann das Lehren und Prüfen an den Hochschulen durch die Veränderungen im Zusammenhang mit Anerkennungs- und Anrechnungsprozessen erneuert und im Idealfall auch qualitativ verbessert werden. Für Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse müssen Strukturen entwickelt werden, die gerechtes und transparentes Vorgehen bei der Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen gewährleisten. Die Evaluation bisheriger Vorgänge in Lehre und Prüfungsgestaltung ist die notwendige Voraussetzung, um diese Zielsetzung zu erreichen. An die Frage nach gerechten und transparenten Verfahren schließt sich die Fragestellung nach der Möglichkeit der Wertschätzung außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen an. Wie können insgesamt akzeptierte und ressourcenschonend einsetzbare Verfahren entwickelt und im stetigen Prozess umgesetzt werden? Dies betrifft insbesondere den Umgang mit Kompetenzen von homogenen Gruppen (z. B. Absolvent*innen von Fachschulen mit Ausbildungsgängen mit inhaltlicher Nähe zum jeweiligen Studiengang). Hier ist die weitere Frage zu beantworten, wie ein gelingender Übergang zwischen Fachschule und Hochschule gesichert werden kann und evtl. noch vorhandene Lücken zu den erwarteten Kompetenzen eines Hochschulstudiums geschlossen werden können. So gilt es neben der Anforderung vonseiten der Hochschule in Bezug auf Berücksichtigung des Niveaus der Ausbildung an der Hochschule auch die Bedürfnisse von Studierenden mit Anrechnungsgesuch zu berücksichtigen. Dies dient einerseits der Gewinnung neuer Studierenden und andererseits auch der Erhöhung der Durchlässigkeit in ein Hochschulstudium. Insbe-

sondere der Aspekt der Flexibilisierung des Studiums ist von Bedeutung. Es muss die Frage beantwortet werden, wie eine qualitativ hochwertige, aber auch möglichst standardisierte Beratung gewährleistet werden kann. Sie muss neben der Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation auch alle notwendigen Informationen zum Anrechnungsprozess bereitstellen. Für zukünftige Beratungsprozesse dienen eine umfangreiche Dokumentation der bisherigen Vorleistungen und die zugehörigen angerechneten Module. Diese Themen wurden in der Projektphase des Verbundprojekts StudDiT+ AnSA/AnKoSA von Februar 2018 bis Dezember 2020 bearbeitet. Im Folgenden finden Sie eine Auswahl der konzeptuellen Entwicklungen zu den genannten Fragestellungen. Sie erheben nicht den Anspruch auf Übertragbarkeit, aber sie können erste Anregungen sein, die eigenen Anrechnungsprozesse weiterzuentwickeln.

2 Entwicklung von Anrechnungsoptionen

2.1 Pauschale Anrechnung

Pauschale Anrechnungsoptionen bieten ein hohes Maß an Transparenz und Effizienz für die Akteur*innen. Weitere Vorteile pauschaler Verfahren sind effiziente und schnelle Anrechnungsprozesse, ein geregelter Prozessablauf und eine Reduzierung von aufwendigen individuellen Äquivalenzprüfungen. Generell weisen pauschale Verfahren eine kurze Bearbeitungsdauer, geringer Verwaltungsaufwand, geringe Problematik durch Widersprüche und keine Notwendigkeit der Bearbeitung auf der Ebene der Studiengangleitung bzw. Modulverantwortlichen auf.

Grundlage ist die Feststellung einer hohen Übereinstimmung der zu erwerbenden Kompetenzen innerhalb eines Studiengangs mit den an einer anderen Bildungseinrichtung erworbenen Kompetenzen. Nach einem einmaligen Äquivalenzvergleich wird für die Qualifikation ein bestimmter Anrechnungsumfang auf den Studiengang festgelegt. Aktuell liegen die Modulbeschreibungen an Hochschulen nicht immer kompetenzorientiert beschrieben vor, sodass nur ein undifferenzierter Vergleich möglich ist. Setzt man das Vorgehen im Sinne einer Kompetenzorientierung vollständig um, würde eine Optimierung des Verfahrens im ersten Schritt bedeuten, Kompetenzziele für Module zu definieren, diese nach Kompetenzdimensionen und Kompetenzniveau differenziert zu beschreiben und damit einen genaueren Blick für die tatsächliche Gleichwertigkeit zu ermöglichen.

Dies ist ein Weg, den die Evangelische Hochschule Ludwigsburg verfolgt. An der Hochschule wurden Kompetenzraster entwickelt, die die Dimensionen der erwarteten Kompetenzen darstellen und zudem diese Kompetenzdimensionen auch im Hinblick auf drei DQR-Niveaustufen differenzieren. Grundvor-

aussetzung für die Entwicklung eines Kompetenzrasters ist die kompetenzbasierte Beschreibung von Modulzielen/Lernzielen in den Modulhandbüchern des jeweiligen Studiengangs (Kuhn, 2021 in diesem Band). Über eine Festlegung des erwarteten Niveaus der jeweiligen Kompetenzdimension können individuelle und pauschale Anrechnungsprozesse qualitativ verbessert werden. Mit Hilfe des Äquivalenzvergleichs bzgl. der Gleichwertigkeit von Inhalt und Niveau kann eine „Pauschale Anrechnungsempfehlung“ erarbeitet werden. Diese Empfehlung spezifiziert, unter welchen Bedingungen einzelne Module pauschal angerechnet werden. So können die Module bei vorliegender Äquivalenz ohne weitere Bedingungen pauschal angerechnet werden. Es bedarf also keiner erneuten Prüfung von Inhalt und Niveau und die jeweiligen Module können bei Vorliegen der entsprechenden Vorbildung in das Campus Management System der Hochschule eingebucht werden. Zudem kann diese Empfehlung auch Hinweise über einen größeren Umfang an möglichen anrechenbaren Modulen enthalten oder den erforderlichen Nacherwerb von Kompetenzen über den Besuch eines Brückenkurses/Lift-Kurses oder regulären Lehrveranstaltungen. Das Modul kann nach Antragsstellung durch die bereits mit dem Ausbildungsgang durchgeführte Äquivalenzprüfung im System als bestanden hinterlegt werden. Sollte für ein Modul keine vollständige Äquivalenz vorliegen, kann diese Ordnung durch weitere Bedingungen wie z. B. den Besuch spezieller Kurse/Seminare ergänzt und nach erfolgter Erbringung das vollständige Modul zur Anrechnung beantragt werden. Dieses Verfahren kann also durch eine differenziertere Betrachtung einen Nacherwerb von Kompetenzen in geringem Umfang ermöglichen und zudem die Wertschätzung von bereits erbrachten Leistungen gewährleisten. An der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg wird dieses Vorgehen als „FiT-Verfahren: Verfahren zur Feststellung individueller Teilmodulkompetenzen“ erprobt (Kuhn & Valenta, 2021 in diesem Band).

In Tabelle 1 findet sich exemplarisch ein Auszug der tabellarischen Darstellung der pauschalen Anrechnungsoptionen für Erzieher*innen im Studiengang Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg im Wintersemester 2020/21. In der Tabelle 1 wird spezifiziert, für welches Semester die jeweiligen Module des Studiengangs pauschal angerechnet werden können bzw. welcher Umfang an Credit Points ohne weitere Prüfung angerechnet wird.

In der Spalte „FiT“ ist markiert, bei welchen Modulen über den Nacherwerb von Kompetenzen weitere Credit Points über das FiT-Verfahren angerechnet werden können. Zudem ist in der rechten Spalte ersichtlich, welche Module nicht aufgrund der Ausbildung zur staatl. anerk. Erzieher*in angerechnet werden. Die vollständige Darstellung findet sich zum Download auf der Website der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg.

Tabelle 1: Auszug aus der Tabelle der pauschalen Anrechnungsoptionen für Erzieher*innen im Studiengang Soziale Arbeit

BA Soziale Arbeit (Gültig: WS 20/21)						
Semester	Nr.	Modulbezeichnung	CP	Pauschale Anrechnung Ja	FiT Ja	Nein
1.	1	Wissenschaftliches Arbeiten	6			X
1. – 2.	2	Theorien und Methoden der Beratung in der Sozialen Arbeit	6		X	
	3	Ethische und Theologische Perspektiven	6			X
	4	Genderperspektiven	6			X
	5	Einführung in Soziale Arbeit als Profession und Disziplin	6			X
2.	6	Inklusion und Exklusion	6		X	
	7	Entwicklung und Sozialisation	6	X		
	8	Rechtliche Grundlagen und Aufträge der Sozialen Arbeit	6			X
1. – 2.	9	Ästhetik, Kultur und Medien	6	X		
	10	Forschung	6			X
3.	11	Projektstudium I	12	X (oder M15)		

(eigene Darstellung)

Arbeitsschritte zur Entwicklung einer pauschalen Anrechnungsempfehlung

1. Zunächst wird die Modulbeschreibung des Zielmoduls Kompetenz für Kompetenz aufgeschlüsselt. Anschließend werden die Kompetenzbeschreibungen des anzurechnenden Bildungsgangs auf vergleichbare Kompetenzen untersucht. Das Ergebnis wird in einer Tabelle gegenüber gestellt.
2. Für einen ersten Überblick wird der Grad der Übereinstimmung der gegenüber gestellten Kompetenzen erfasst.
3. Nach diesem groben Überblick sollte ein Ratingbogen zur Standardisierung der Verfahren mit vordefinierten Kriterien (erwartete Kompetenzen auf festgelegtem erwarteten Niveau/Verhaltens- und Inhaltskomponente) eingesetzt werden. Anhand der erwarteten Kriterien kann nun eine Einschätzung der prozentualen Übereinstimmung vorgenommen werden. Diese Beurteilung sollte von mind. zwei Personen (Modulverantwortliche*r/Studiengangleitung oder „Fachstelle Anrechnung“) vorgenommen werden.
4. Hochschulintern wird nun festgelegt, ob die Kompetenzen für das jeweilige Modul nacherworben werden müssen, um das vollständige Modul ange-

rechnet zu bekommen. Module mit inhaltlicher Deckung < 50 % müssen nicht mehr berücksichtigt werden.

5. Das Ergebnis wird nun von Vertreter*innen der Fachschule diskutiert. Zur Klärung, ob der Fachschulabschluss zur Anrechnung eines Moduls ausreicht, können einschlägige Schülerarbeiten oder Seminarunterlagen der Fachschule durch Modulverantwortliche gesichtet werden. Bei Bereitschaft der Fachschule kann eine Angleichung der Modulinhalte bzw. des Niveaus an die Module der Hochschule erfolgen. Als Ergebnis wird festgehalten, welche Module und welche Moduleile durch den Abschluss der Fachschule angerechnet werden können.
6. Um diesen Prozess für beide Seiten rechtssicher und verbindlich abzuschließen, sollte eine Kooperationsvereinbarung zwischen Hochschule und Fachschule erfolgen. Hierin kann auch festgehalten werden, dass relevante Änderung an den betreffenden Modulen dem Vertragspartner mitgeteilt werden müssen.
7. Diese Entscheidungen sollten nach der vertraglichen Vereinbarung mit der Fachschule in einer pauschalen Anrechnungsempfehlung festgehalten und Studierenden als auch den Mitarbeitenden der Hochschule zugänglich gemacht werden.

Ist dieser Prozess erfolgreich abgeschlossen, bringt dies eine erhebliche Erleichterung der jeweiligen Verfahren mit sich, da bei Vorliegen der jeweiligen Berufsgruppe keine erneute Prüfung mehr erforderlich ist und die Anrechnung direkt im Prüfungsamt durch die Einbuchung des Moduls erfolgen kann. Der beschriebene Ablauf gilt für die Kooperation mit einer konkreten Fachschule. Ebenfalls denkbar ist ein Äquivalenzvergleich mit einem landesweiten Rahmencurriculum für eine bestimmte Ausbildung. Dieser gilt dann für Abschlüsse an allen Fachschulen, die auf Grundlage dieses Curriculums erworben werden. Eine Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass die Kompetenzen oft nur recht allgemein und unkonkret formuliert sind. So kann der Kontakt zu einzelnen Schulen auch in einem solchen Verfahren hilfreich sein. Liegen die Modulbeschreibungen auf beiden Seiten in ausreichender Qualität vor, kann ein Abgleich der Kompetenzen (Inhalt und Niveau) vorgenommen werden.

2.2 Individuelle Anrechnung

Während die pauschale Anrechnung nach der Erstellung einer Anrechnungsempfehlung ein standardisiertes und vereinfachtes Vorgehen ermöglicht, bleibt das individuelle Verfahren der Anrechnung durch die Vielzahl an Einzelfallprüfungen und häufig unklaren Hintergründen des bisherigen Kompetenzerwerbs aufwendig. In jedem Fall ist eine individuelle Prüfung der jeweiligen Kompetenzen der*des Studierenden, der zugehörigen Belege und der Passung

zu Inhalt und Niveau der Zielmodule zu leisten. Dieses Verfahren sollte weitestgehend systematisiert und standardisiert werden. Dazu hat die Evangelische Hochschule Ludwigsburg ein Verfahren entworfen, das mit Hilfe der Kompetenzraster einen leichteren Abgleich der bereits erworbenen und der erwarteten Kompetenzen ermöglichen soll. Grundlage ist das von dem Modulverantwortlichen erstellte Kompetenzraster, das neben der Beschreibung zu den einzelnen Kompetenzen auf drei DQR-Niveaus auch den Erwartungshorizont des Moduls im jeweiligen Kompetenzbereich auf dem jeweiligen Niveau beschreibt. Damit wird es möglich, von den Antragsteller*innen selbst eine Kompetenzbeschreibung anfertigen zu lassen, die die formalen Nachweise ergänzt. Durch ein Kompetenzraster erhalten wir somit eine handlungsleitende Struktur aufseiten der*des Antragsteller*in und ebenso für die prüfende Person an der Hochschule. Beide Parteien erarbeiten sich selbst Klarheit darüber, welche Kompetenzen am Ende eines Moduls auf welchem Niveau gezeigt werden müssen. Die*der Antragsteller*in erhält transparente Hinweise darüber, was zur Anrechnung von Kompetenzen im Modul erwartet wird und kann selbstkritisch die bereits erworbenen Kompetenzen auf Inhalt und Niveau prüfen (siehe Kuhn, 2021 in diesem Band). Die Erfahrung an der Evangelischen Hochschule zeigt, dass die Studierenden dies unter Anleitung auch selbst sehr gut einschätzen können und im Zweifelsfall die Lehrveranstaltungen besuchen und fehlende Kompetenzen erwerben möchten bzw. das Niveau ihrer Kompetenzen anheben möchten. Neben dem Kompetenzraster werden auch entsprechende Antragsformulare und deren systematische Bearbeitung notwendig. Um ein effizientes Vorgehen zu ermöglichen, müssen die Abläufe der Beratungsprozesse und der Absprachen innerhalb der Verfahren mit den Studiengangsleitungen bzw. mit Modulverantwortlichen und dem Prüfungsamt eindeutig festgelegt werden. Um die individuelle Anrechnung noch stärker zu standardisieren, transparenter und einfach zu gestalten, bieten Datenbanken die Möglichkeit, die einzelnen individuellen Anrechnungsfälle hochschulintern, aber auch hochschulübergreifend zu dokumentieren. Auf der Grundlage bereits getroffener Entscheidungen können so evtl. neue Entscheidungen erleichtert und nachvollziehbarer gemacht werden. Als hilfreich hat sich für die Beratung, Dokumentation und Kommunikation eine zentrale Beratungsstelle gezeigt, deren Mitarbeiter*innen einerseits zentrale Ansprechpartner*innen sind und die Kommunikation zwischen den im Verfahren beteiligten Personen koordinieren und andererseits durch die Vorabprüfung den Aufwand in den Studiengängen reduzieren. Damit können beispielsweise Studiengangsleitungen und die Mitarbeiter*innen im Prüfungsamt deutlich entlastet werden. Damit dies gut gelingt, sind hierfür eine vertiefte Modulkenntnis und eine Kenntnis über die Verfahrensabläufe notwendig.

3 Das Kompetenzfeststellungsverfahren

Unter Kompetenzfeststellung wird an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg ein Verfahren verstanden, das die zukünftigen Studierenden befähigt, ihre bisher im Lebenslauf erworbenen Kompetenzen zu identifizieren, zu formulieren und zu belegen. Im Rahmen dieses Verfahrens ergänzen sich Beratung, Lehranteile zum Thema Kompetenzorientierung und Unterstützung bei der Formulierung von Kompetenzbeschreibungen. Dieses Verfahren wird an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg durch die „Fachstelle Anrechnung“ verantwortet und umgesetzt.

Nach einem meist telefonischen Erstberatungsgespräch werden die zukünftigen Studierenden zu einem zweitägigen Kompetenzfeststellungsworkshop eingeladen. Am ersten Tag erhalten sie Informationen zum Kompetenzbegriff, dem Zugang zu eigenen Kompetenzen, Informationen zur Kompetenzorientierung der Lehre, Hinweise zum DQR-Referenzrahmen und zum Aufbau und der Verwendung von Kompetenzrastern an der Hochschule. Zudem werden sie über das Antragsverfahren und den möglichen Umfang an Anrechnung bzw. Anerkennung aufgeklärt.

Der zweite Teil des Workshops wird je nach Teilnehmer*innenzahl erneut in einer Gruppensituation oder bei geringer Zahl an Anfragen in einer Individualberatung durchgeführt. Bis zu diesem zweiten Beratungstermin haben die Studierenden die Möglichkeit, ihre Kompetenzen zu formulieren, Belege dafür zu sichten, ihren Antrag damit zu ergänzen und über individuellen Kontakt mit beratenden Personen an der Hochschule („Fachstelle Anrechnung“) ihre Anträge sprachlich zu verbessern. Im Rahmen des zweiten Teils des Workshops werden der Antrag und die Kompetenzbeschreibung final überarbeitet, offene Fragen werden aufgenommen und über die Gestaltung des Studienplans nach der möglichen Anrechnung informiert.

Der finale Antrag wird dann von der Fachstelle geprüft. Hierzu werden Belege und Kompetenzbeschreibungen zueinander in Beziehung gesetzt und der Antrag wird mit einer Empfehlung zur Anrechnung an das Prüfungsamt weitergegeben. Beachtet werden muss allerdings, dass dieses Verfahren eine hohe sprachliche Kompetenz der Antragstellenden voraussetzt. Dieser Einfluss stellt einen Nachteil des Verfahrens dar und daraus resultierende Benachteiligungen müssen durch eine intensive Beratung und Begleitung reduziert werden.

Tabelle 2: Lernziele Kompetenzfeststellungsworkshop

Lernziele eines Kompetenzfeststellungswshops. Die Teilnehmenden sind in der Lage ...
... die Abgrenzung Tätigkeiten – Fähigkeiten – Kompetenzen (– Stärken) zu erläutern
... über die eigene Lernbiografie Auskunft zu geben
... Lernergebnisse kompetenzorientiert zu formulieren
... Lernergebnisse den Niveaus des DQR zuzuordnen
... den Unterschied zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Bildung zu erläutern
... (für die Anrechnung) relevante eigene Kompetenzen zu nennen
... den Anrechnungsantrag verwertbar auszufüllen

4 Gestaltung des Übergangs von der Fachschule zur Hochschule

Pauschale Anrechnungsverfahren können durch Lehrveranstaltungen während des Übergangs von Fachschule zur Hochschule ergänzt werden. So kann im Rahmen des Äquivalenzvergleichs ersichtlich werden, dass es zwar in weiten Teilen eine Übereinstimmung von Inhalt und Niveau gibt, aber dass bei der differenzierten Betrachtung entweder a) Inhalte fehlen oder b) das Niveau der Kompetenzen nicht auf dem geforderten Niveau festzustellen ist oder c) beides nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist. Um diese Lücken zu schließen, sind verschiedene Verfahrenswege denkbar. Ein von 2016 bis 2018 an der Evangelischen Hochschule erprobtes Verfahren war das Anbieten von Brückenkursen, in denen fehlende Inhalte vermittelt wurden und eine Anhebung auf ein wissenschaftliches Niveau der Inhalte erzielt werden sollte. Auf Basis der Äquivalenzvergleiche erkannte Lücken wurden in Inhalte von dreiwöchigen Präsenzkursen überführt. Diese endeten mit dem Nachweis einer bestandenen Hausarbeit, die eine vollständige Anrechnung der betreffenden Module ermöglichte. Der Einsatz von Brückenkursen weist sowohl Vorteile als auch Nachteile auf. Als großer Vorteil kann genannt werden, dass für eine homogene Großgruppe ein Konzept zur Verfügung steht, das effizient umgesetzt werden kann. Der Brückenkurs kann nach drei Wochen Dauer noch vor Semesterbeginn abgeschlossen werden. Die Studierenden haben so nach dem Abschluss und dem erfolgten Leistungsnachweis keine zusätzlichen Belastungen neben dem regulären Studium durch den Nachbesuch von Lehrveranstaltungen. Nach den Erfahrungen der ersten Projektphase haben sich in Befragungen der beteiligten Studierenden und Dozierenden an der Hochschule allerdings einige Schwachpunkte gezeigt. Die Gruppen waren zwar klein, aber wurden trotz angenommener Homogenität als zu heterogen in ihren Voraussetzungen wahrgenommen. Dazu erwies sich die Gestaltung der Brückenkurse für Lehrende als sehr ressourcenaufwendig. Die Studierenden berichteten von einem zu konzen-

trierten und massierten Lernangebot. Für Studierende mit Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen waren die ganztägigen Lehrveranstaltungen zudem nur schwer mit der aktuellen Lebenssituation vereinbar.

Als alternatives Verfahren bietet sich die Einführung von sogenannten Lift-Kursen an. Lift-Kurse ermöglichen eine Ergänzung bisher erworbener Kompetenzen durch a) reguläre Veranstaltungen im Semester oder b) zusätzlich konzipierter Lehrveranstaltungen im Semester, die je nach Ausgangslage besucht werden müssen und die letztlich zur vollständigen Anrechnung bzw. Anerkennung eines Moduls führen können. Auf formeller Ebene wird dieses Verfahren durch das Verfahren der Feststellung individueller Teilkompetenzen (FiT-Verfahren) ergänzt. Hierbei werden bereits vorhandene Kompetenzen und noch fehlende Kompetenzen festgestellt und der Nacherwerb im Studienverlauf dokumentiert. Voraussetzung ist hier im Rahmen der pauschalen Verfahren eine genaue Klärung, welche Lehrveranstaltungen die Studierenden einer homogenen Gruppe nach dem Äquivalenzvergleich noch absolvieren müssen. Im Falle der individuellen Anrechnung bedarf es einer individuellen Prüfung der Ausgangslage, also welche bereits erworbenen Kompetenzen bereits Moduleile abdecken und einer entsprechenden Empfehlung durch die Studiengangsleitung. Damit dieses Verfahren effizient durchlaufen werden kann, benötigt man eine Regelung, in der aufgeführt wird, welche Kompetenzen nacherworben bzw. welche Lehrveranstaltung unter welchen Voraussetzungen noch besucht werden müssen (Pauschale Anrechnungsempfehlung bzw. eine Dokumentation der bisherigen Entscheidung bei individuellen Anrechnungsverfahren). Es wurde folgendes strukturelles und formelles Vorgehen zum Nacherwerb von Kompetenzen konzipiert und in die Praxis überführt (Lift-Kurs-Konzept).

(A) Empfohlener Nacherwerb von Kompetenzen

Äquivalenzprüfung: Kompetenzen bzgl. Inhalt und Niveau liegen überwiegend vor (> 75 %)

- Generiert aus fehlenden Kompetenzen/Bausteinen (z. B. über eine Synopse)
- Formelle Abwicklung: Einbuchung des Moduls im Prüfungsamt; Verwaltung des Nachlernangebots (z. B. über einen Moodle-Kurs)

(B) Verpflichtender Nacherwerb von Kompetenzen

Äquivalenzprüfung: Bei bereits vorhandenen Kompetenzen (50–75 % z. B. 2 von drei Bausteinen liegen vor).

- Generiert aus fehlenden Kompetenzen/Bausteinen auf Basis einer inhaltlichen Synopse
- Formelle Abwicklung: Verfahren der Feststellung individueller Teilkompetenzen (FiT-Verfahren)

Lift-Kurse können sowohl aus bestehenden als auch aus neu zu konzipierenden Veranstaltungen zur Gestaltung des Übergangs Fachschule-Hochschule zusammengestellt werden. Hierzu sind bei der Konzeption diverse Arbeitsschritte erforderlich.

1. Auswahl der Berufsgruppe
2. Prozess zum Äquivalenzvergleich
3. Erstellung einer inhaltlichen Synopse
4. Festlegung der Lift-Bereiche
5. Entwicklung von Lift-Kursen bzw. Auswahl von Lehrveranstaltungen aus dem regulären Curriculum

5 Bedarfe von Studierenden mit Anrechnungsgesuch: Zusammengefasste empirische Befunde

Im Zusammenhang der Umsetzung von Anrechnung und Anerkennung an Hochschulen entsteht der Bedarf an entsprechenden Strukturen zur Beratung von Studierenden, der Antragsform und der Bearbeitung der in Folge gestellten Anträge. Um die genauen Bedarfe bei den beteiligten Gruppen zu erfragen, wurden verschiedene Formen der Datenerhebung eingesetzt. Da es sich an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg um eine kleine Gruppe von Studierenden handelt, wurden überwiegend qualitative Verfahren zur Datenerhebung und Datenauswertung gewählt.

Im Rahmen einer Gruppendiskussion wurden die jeweils neuen Studierenden des Semesters im Projekt „StuDiT“ und im Folgeprojekt „StuDiT+ AnSA“ zur Studieneingangsphase, zu den Brückenkursen sowie zum Kompetenzfeststellungsverfahren befragt. Hierzu wurde ein leitfadengestütztes Interview eingesetzt, die Angaben transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) mit Unterstützung der Software MAXQDA 18 (VERBI Software, 2017) ausgewertet. Im Hinblick auf die ersten Studierenden in der neuen Projektphase im WS 18/19 (N = 5) wurden folgende relevante Aspekte in Hinblick auf Verbesserungen der Anrechnungsverfahren genannt. In der Kategorie Verbesserungsvorschläge Anrechnung/Anerkennung zeigt sich der Wunsch, vor Abgabe der Anrechnungsanträge die Möglichkeit zu haben, die Verschriftlichung der Kompetenzen erneut in einem Beratungstermin zu besprechen (Möglichkeit der Durchsicht). Auch berichten die Studierenden von ihrer Überforderung bei der Versprachlichung der Kompetenzen im Rahmen der Anrechnungsanträge. Die Studierenden wünschen sich einfachere Formulierung der Kompetenzen. Im Weiteren fühlen sich die Studierenden durch die aufwendige Antragsgestaltung auch zeitlich überlastet, wobei zeitliche Ressourcen für Seminare verloren gehen. Gewünscht wurde eine stärkere Klarheit der

pauschalen Anrechnungsempfehlung. Zur besseren Orientierung auch in Hinblick auf die Belegung, wäre eine frühzeitige Einschätzung über Erfolgchancen bei Anrechnung anzustreben.

Infolge dieser ersten Ergebnisse wurden im Rahmen einer quantitativen Befragung von Studierenden (N = 52) an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und an der Katholischen Hochschule Freiburg Bedarfe von Studierenden mit Anrechnungsgesuch erhoben. Mittels eines Selbstberichtsfragebogens mit teils offenem Antwortformat wurden die Studierenden zu notwendigen Hilfen zur Antragsstellung und zu erforderlichen Hilfen zum Übergang in das Studium befragt. Zur Frage „Welche Hilfen zur Antragsstellung wären aus ihrer Sicht für die weitere Orientierung nützlich gewesen?“ fanden sich für die Kategorie „Hilfen zur Antragsstellung“ folgende Subkategorien die Relevanz für die Studierenden aufweisen.

- Informationen zur Anrechnung zu Beginn des Studiums in einfacher Sprache
- Transparenz über Zuständigkeit
- Klare Ansprechperson
- Beratungszeiten/Zeit für Beratung
- Transparenz bzgl. des zeitlichen Ablaufs
- Transparenz bzgl. des Verfahrensablaufs
- Transparenz bzgl. notwendiger Unterlagen bzw. Nachweise
- Übersicht über die anrechenbaren Inhalte für die jeweiligen Berufsgruppen
- Angaben zur Bearbeitungszeit des Antrags

Für die Frage „Was wäre für Sie zu Beginn des Studiums für die weitere Orientierung nützlich gewesen (Infos Homepage, Beratung aus einer Hand etc.)?“ fanden sich in der Oberkategorie „Orientierung Übergang ins Studium“ die folgenden Subkategorien.

- Zentrale Beratungsperson für Anrechnung
- Klare Zuständigkeiten
- Mentoring
- Übersichtliche Homepage
- Einführung in das Campus Management System der Hochschule
- Informationen über Einschränkung (z. B. durch „Wintersemestermodule“)
- Einheitliche Informationen
- Klare Aussagen zum Umfang an Anrechnung/Anerkennung
- Schnelle Bearbeitung der Anträge
- Schnelleren Studienabschluss mit Anrechnung ermöglichen
- Konkrete Angabe der Studienzeiten nach Anrechnungen

Die Antworten der Studierenden zu ihren Bedarfen verweisen auf die Notwendigkeit eines transparenten und nachvollziehbaren Verfahrens mit einheitlichen Informationen und klaren Ansprechpartnern. Zu den geforderten Informationsmaterialien gehören insbesondere Anrechnungsempfehlungen für Berufsgruppen, Handreichungen zum Thema Anrechnung, die die Verfahrenswege erläutern, darüber hinaus frei zugängliche Anrechnungsanträge mit Erläuterungen zum Ausfüllen der Anträge als auch Informationsmaterial zu den Beratungswegen und zentralen Ansprechpersonen. Diese Materialien sollten evtl. in Form eines Flyers an Einführungstagen bzw. Studieninfotagen mit Verweisen auf bestimmte weiterführende Informationen auf der Homepage zugänglich gemacht werden. Zusätzlich ist ein Beratungskonzept erforderlich, das umgesetzt klare Ansprechpersonen mit gleichförmigen Informationen bereitstellt. Der bekundete Bedarf der Studierenden nach einer zentralen Person, die ihr Anrechnungsgesuch umfassen berät und betreut, kann über die Einrichtung einer zentralen Fachstelle für Anrechnung umgesetzt werden.

Ergänzend wurde über qualitative Interviews bei 13 im Projekt „StuDiT“ beteiligten Personen (Verwaltungsmitarbeiter*innen, Dozierende, Akademische Mitarbeitende) im Rahmen von Experteninterviews die Erfahrungen in der vergangenen Projektphase zu verschiedenen Themen erhoben (Befragungszeitraum Juni – Juli 2019). Hierzu zählten konkret die Erfahrungen im Zuge von Anrechnungsverfahren als auch zu den Kompetenzrastern und zu den Brückenkursen. Abschließend wurde nach Verbesserungsideen und nach weiterem Unterstützungsbedarf innerhalb der neuen Projektphase gefragt. Es handelt sich also um eine subjektive Einschätzung der Befragten zu den jeweiligen Fragestellungen. Bei der Auswertung der qualitativen Interviews wurde erneut die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) eingesetzt. Im Folgenden findet sich eine Darstellung von Kategorien. In der Kategorie „Positive Aspekte für Lehre & Hochschule“ werden Studierende mit Anrechnungen von Kompetenzen als Studierende mit mehr Selbstorganisation und Lebenserfahrung benannt. Ebenso berichten Befragte davon, dass diese Studierendengruppe eine engagierte und motivierte sei. Als weitere subjektiv positiv wahrgenommene Aspekte wird das Alleinstellungsmerkmal der Hochschule (Projekt StuDiT) als auch die Bereicherung durch diese Studierenden für die Hochschule und die Heterogenität an der Hochschule genannt.

Für die Verbesserung der Anrechnungsverfahren wurden folgende bedeutende Kategorien gefunden. Für die Kategorie „Antragsoptimierung“ wird eine Reduzierung der Unterlagen als auch eine Formalisierung des Antrags vorgeschlagen. Wichtig sei ein klarer und transparenter Bearbeitungsprozess in Bezug auf die Anträge und kürzere Fristen für Studierende bei der Antragsstellung. Zudem werden klare Antragskriterien gewünscht. Die weitere Kategorie „Transparenz“ beinhaltet den Wunsch nach einem besseren Wissensmanagement und einem besseren Wissenstransfer in Bezug auf die Erfahrungen der

ersten Projektphase. In der Kategorie „Kommunikation“ wird der Wunsch nach einer einheitlichen Kommunikation mit klaren Aussagen und dem Vermeiden von unhaltbaren Versprechungen im Zuge der Anrechnungsverfahren deutlich. Der Wunsch nach einer verbesserten Organisation, Beschreibung und Klärung des Prozesses steht für die Kategorie „Prozessoptimierung“. Insgesamt werden folgende, in Tabelle 3 abgebildeten Kategorien im Fremdurteil zu Bedürfnissen der Studierenden mit Anrechnung gefunden.

Tabelle 3: Bedürfnisse von Studierenden mit Anrechnung von Modulen (Fremdurteil)

Anrechnungsverfahren	Passung des Lehrangebots	Beratung	Sonstiges
Nachvollziehbarkeit der Verfahren	Bündelung der Veranstaltungen (z. B. Blockveranstaltungen)	erhöhter, angepasster Beratungsbedarf	Kompetenzerwerb für kommendes Berufsfeld
Nachvollziehbarkeit der Anrechnung	Teilzeitstudium	emotionale Unterstützung/Empathie /Seelsorge	
Vorabprognose zum Anrechnungsumfang/ Planungssicherheit	Verkürzung des Studiums	Unterstützung während des Studiums	
schnelle Entscheidungen	Flexibilität	Unterstützung bei krisenhaften Situationen	
	Anpassung an Lebensbedingungen		
	besondere Studiermöglichkeiten		
	zeitliches Management der Module/Bausteine (z. B. Auswahlmöglichkeiten über Parallelveranstaltungen)		
	keine Wiederholung der Inhalte		

Auf der Grundlage der gewonnenen Daten wurden Konzepte für die Weiterarbeit im Rahmen einer Fachstelle für Anrechnung entwickelt. Neben einer insgesamt besseren Kommunikation und Transparenz innerhalb der Zusammenarbeit zu Anrechnungsprozessen war eine Erkenntnis die Notwendigkeit einer zentralen Stelle, die sich mit Anrechnungs- und ggf. Anerkennungsaufgaben beschäftigt. Diese Person sollte alle zugehörigen Aufgaben von der Beratung, Antragstellung, Prozessoptimierung und Koordination der Kommunikation übernehmen. Insgesamt ist die übergeordnete Hauptzielsetzung eine Verschlankung und ein effizienteres Vorgehen. Hierzu gehört insbesondere eine

Reduktion der in den Prozess involvierten Personen über eine zentrale Fachstelle für Anrechnung als Schnittstelle zwischen den beteiligten Akteur*innen.

6 Die „Fachstelle Anrechnung“ als Schnittstelle im Anrechnungsverfahren

Eine zentrale Fachstelle für Anrechnung bildet die Schnittstelle zwischen den in Anrechnungsprozessen involvierten Ebenen einer Hochschule (Dozierende, Verwaltungsmitarbeiter*innen, Rektorat etc.) und stellt ebenso die Verbindung nach außen zu den Studierenden her. Die gewonnene Datenbasis ermöglichte die konkrete Weiterentwicklung der bisherigen Anrechnungsstrukturen. Diese waren insbesondere geprägt durch die aufgenommenen Bedürfnisse der Studierenden, die insbesondere durch den Wunsch nach mehr Verlässlichkeit, Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Verfahren deutlich wurden. Damit dies allerdings realisiert werden konnte, ermöglichten die Angaben der Mitarbeiter*innen zu erfassen, welche strukturellen Veränderungen innerhalb der Hochschule mehr Verlässlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Verfahren ermöglichen können. Diese Befunde lieferten eindeutige Hinweise darauf, dass die Bedarfe der Studierenden mit Anrechnungsgesuch als auch der Mitarbeiter*innen der Hochschule durch eine zentrale Ansprechperson aufgenommen werden sollten. Die Erkenntnisse der Befragungen führten zur Entwicklung einer Konzeption für Aufgaben einer Fachstelle, die sich vollumfänglich mit den Verfahren und den damit einhergehenden Aufwendungen bzgl. Beratung, interner Abstimmung und Betreuung der Anrechnungssuchenden als auch der Gesuche befasst. Zu den zentralen Aufgaben gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von Studierenden und Mitarbeiter*innen an der Hochschule in Anrechnungsfragen und zu zugehörigen Themen. Ein weiterer Aufgabenschwerpunkt ist die Dokumentation der Beratungs- und Anrechnungsprozesse, um so die Möglichkeit zu schaffen, zukünftige Verfahren ressourcenschonend an bereits getroffene Anrechnungsentscheidungen anlehnen zu können. Dies erhöht langfristig zudem die höhere Nachvollziehbarkeit und Standardisierung der Verfahren. Zusätzlich kann eine Anrechnungsordnung an der Hochschule einen Orientierungsrahmen und strukturelle Leitlinien für alle in den Anrechnungsprozess involvierten Personen bereitstellen.

Darüber hinaus übernimmt die Fachstelle Aufgaben der Kooperation mit anderen Hochschulen als auch mit der Praxis. Sie informiert nach außen über die Verfahren der Anrechnung an der Hochschule, stimmt diese Verfahren mit den anderen Hochschulen ab und informiert in der Praxis über eine mögliche Zusammenarbeit und zu den Möglichkeiten für zukünftige Studierende durch Anrechnung.

6.1 Anrechnungsberatung

Eine Vielzahl an Studienbewerber*innen bringt bereits im Lebenslauf erworbene studienrelevanten Kompetenzen mit. Dies gilt insbesondere für die Studierendengruppe mit beruflicher Vorbildung wie z. B. die Gruppe der Erzieher*innen. Eine Aufgabe einer Fachstelle zur Beratung von Studierenden mit Vorbildung hat so die Aufgabe, die Student*innen bei der Erfassung und Beschreibung dieser Kompetenzen zu unterstützen, diese wertzuschätzen und in ein Anrechnungsgesuch zu überführen. Dieser Entdeckungsprozess soll also die Student*innen befähigen, bereits im Lebenslauf erworbene Kompetenzen in Anrechnung zu bringen. Zudem ist zu erkunden, welche Kompetenzen durch implizites Lernen erworben wurden. Diese können ebenso der Bewältigung des Übergangs zur Hochschule helfen und zudem in Anrechnung gebracht werden. Ein weiterer Aspekt ist das Aufsuchen von Kontexten, die helfen können, fehlende Kompetenzen zu erwerben, um so den Übergang optimal gestalten und das Studium erfolgreich abschließen zu können. So sind dies Hauptaufgaben der Beratung zur Kompetenzfeststellung. Die Aufgaben der beratenden Person haben in den jeweiligen Phasen des Studiums unterschiedliche Bedeutung.

In der Phase vor dem Einstieg in ein Studium sollte der Hauptfokus der Beratung auf den vorhandenen Ressourcen der zu beratenden Person liegen. In der Beratung werden die individuellen Bedingungen betrachtet, die ein Studium erleichtern (z. B. Anrechnungsmöglichkeiten, Unterstützungsstrukturen) oder auch erschweren (z. B. Belastungen wie familiäre Pflege, Berufstätigkeit, Fahrtwege). Die zu beratende Person erwartet im Regelfall eine verlässliche Einschätzung, ob ein Studium unter den gegebenen Bedingungen und mit den vorhandenen Ressourcen erfolgreich absolviert werden kann.

In der zweiten Beratungsphase während der Antragsstellung geht es besonders darum, bestehende und unentdeckte Kompetenzen gemeinsam zu erarbeiten. Dies kann z. B. über einen Kompetenzfeststellungsworkshop und/oder über das Kompetenzanalyseinstrument ProfilPASS (2016) erfolgen. Wie und welche Unterstützungsangebote (empfohlene Lift-Kurse, Studienberatung, Studieren mit Kind) können zusätzlich aufgesucht werden, um mit den vorhandenen Kompetenzen den Übergang optimal zu bewältigen? Welche Ressourcen können aktiviert werden und in der aktuellen Situation lösungsorientiert eingesetzt werden? Wenn die*der Studierende schon erfolgreich den Studieneinstieg organisiert hat, können in der zweiten Phase in der Beratung gezielt fehlende Kompetenzen mit der*dem Studierenden erarbeitet werden und ein Studienverlaufsplan mit verpflichtenden Lift-Kursen bzw. Bausteinen oder ganzen Modulen erstellt werden. Bedeutsam von Seiten des Beraters ist hier die Vermeidung der Einführung einer defizitären Sichtweise. Die Studierenden sollen befähigt werden, mit vorhandenen Ressourcen/Kompetenzen selbstbestimmt neue Kompetenzen aufzubauen und den Rahmen dafür zu ge-

stalten, z. B. durch Gespräche mit Dozierenden, Organisation der Teilnahme an Lift-Kursen und Durchführung des FiT-Verfahrens (Verfahren zur Feststellung individueller Teilkompetenzen). In einer dritten Beratungsphase im Studium geht es darum, trotz etwaiger Schwierigkeiten (z. B. bei der Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Studium, Koordination bei der Teilnahme von Lift-Kursen) durch stützende Beratung die Studienmotivation aufrecht zu erhalten und Abstimmungsprozesse mit zu koordinieren. Zudem sind Dozierende zu unterstützen, um Kontexte zu schaffen, in denen Kompetenzen optimal gezeigt (z. B. über Wissensvermittlung zum kompetenzorientierten Prüfen), bzw. erworben werden können (Entwicklung von Lift-Kursen: Seminare, E-Learning und Blended-Learning-Konzepte).

Phasen der Beratung

Phase 1: Vor dem Einstieg in das Studium

- Aktuelle Ressourcen und Belastungen betrachten
- Aufzeigen von Anrechnungsmöglichkeiten und unterstützenden Angeboten

Phase 2: Einstieg in das Studium

- Bestehende Kompetenzen erkunden (individuelle Beratung, Kompetenzfeststellungsworkshop)
- Unentdeckte Kompetenzen erarbeiten
- Fehlende Kompetenzen aufdecken (Vorbereitung des FiT-Verfahrens)
- Befähigung und Unterstützung bei der Antragsstellung (Formulieren der Kompetenzen, Ausfüllen des Antrags und des Formulars zum FiT-Verfahren)
- Über Möglichkeiten informieren, neue bzw. fehlende Kompetenzen zu erwerben z. B. durch Schulungsmaßnahmen und Besuch von regulären Lehrveranstaltungen (empfohlene und verpflichtende Lift-Kurs, ergänzende Studienangebote z. B. Workshop Selbstreguliertes Lernen etc.)

Phase 3: Begleitung im Studium

- Kontinuierliche Beratung: Betreuung bei der Abwicklung von Anträgen und des FiT-Verfahrens
- Kontexte mit Dozierenden schaffen, in denen Kompetenzen optimal gezeigt (z. B. über kompetenzorientiertes Prüfen) bzw. erworben werden können (Lift-Kurse: Seminare, E-Learning und Blended-Learning-Konzepte)

Da diese spezielle Studierendengruppe auch innerhalb des Studiums z. B. aufgrund eines abweichenden Studienverlaufs, den Besuch von Lift-Kursen sowie Anträgen einen erhöhten Beratungsbedarf hat, finden die beschriebenen Schritte auch keinen Abschluss. Vielmehr handelt sich um einen Beratungsprozess, der im Studienverlauf kontinuierlich fortgeführt werden muss (Beratungskonzept Hein, 2021 in diesem Band).

6.2 Dokumentation von Anerkennung und Anrechnung

Die meist heterogenen Voraussetzungen bewirken unterschiedliche und komplexe Verfahrenswege in Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren. So ist eine umfassende Dokumentation der Anrechnungs- bzw. Anerkennungsverfahren sinnvoll, um ein gerechtes Verfahren zu ermöglichen. Die Dokumentation ist insbesondere für effiziente individuelle Anrechnungsprozesse zwingend notwendig. Das Ziel ist eine hochschulübergreifend zugängliche Anrechnungsdokumentation und die Vergleichbarkeit von Anrechnungs- und Anerkennungsentscheidungen. Aktuell finden sich neben der individuellen Dokumentation oder hochschulinternen Datenbanken die übergreifenden Datenbanken *andaba* (Hochschule Aalen) (Schmitt, 2016) und DABeKom (Hochschule Bielefeld: <https://www.dabekom.de/>) als Tools zur Dokumentation kostenfrei zugänglich vor.

Für die Verfahren zuständige Personen der Hochschule müssen gemeinsam festlegen, ob eine individuelle oder eine hochschulübergreifende Datenbank genutzt werden soll und auf welche Weise die Dokumentation stattfindet. Dazu zählt, welche Personen zu welchem Zeitpunkt welche Informationen eintragen und mit welchen Schlagworten die eingetragenen Fälle wieder auffindbar gemacht werden. Eine gut gepflegte Datenbank kann die zukünftige Fallbearbeitung deutlich beschleunigen und Entscheidungen transparenter machen. Auch die Evaluation der Anrechnungspraxis wird einfacher. Zu klären ist letztlich die Frage zum Umgang mit fehlenden Kompetenzen. Dies ist aktuell noch eine Individualentscheidung der jeweiligen Hochschule. Entlastend können für die Personen mit Entscheidungsfunktion bzgl. Anrechnung und Anerkennung klare Regelungen der Hochschule sein, in denen der Grad an möglicher Abweichung (Prozentualer Umfang an Abdeckung von bereits erworbenen an erwarteten Kompetenzen des Moduls) bestimmt wird.

7 Zusammenfassendes Fazit

Besonders bedeutsam zeigt sich die Einrichtung einer zentralen Fachstelle für Anrechnung, die als Schnittstelle zwischen den involvierten Akteur*innen agiert und ebenso eine zentrale Anlaufstelle für Studierende bietet. So können neue Verfahrenswege und organisatorische Abläufe vereinfacht werden. Unterstützend wirken neu entwickelte Verfahren wie das Verfahren zur Feststellung individueller Teilkompetenzen (FiT-Verfahren). Dies kann eine Wertschätzung von Kompetenzen unterhalb der Modulebene leisten. Ergänzend können Kurse zur Steigerung des Kompetenzniveaus (Lift-Kurse) in den regulären Studienverlauf integriert werden und die pauschale Anrechnung ressourcenschonend

ergänzen. Sie können so dazu beitragen, einen größeren Anrechnungsumfang zu ermöglichen, aber auch das erwartete Kompetenzniveau zu erzielen.

Durch standardisierte Beratungsprozesse können die Verfahren transparenter und nachvollziehbarer gemacht werden. Ebenso können öffentlich zugängliche Materialien dies unterstützen. So kann über qualitativ hochwertige Beratung durch eine Fachstelle, aber auch durch die generell hohe Zugänglichkeit zu Informationen (z. B. Leitfaden zur Anrechnung und Anerkennung) eine hohe Transparenz, Nachvollziehbarkeit der Verfahren und somit eine höhere Akzeptanz auf der Seite der Studierenden und der weiteren beteiligten Akteure erreicht werden. Damit diese Ansätze umgesetzt werden können, benötigt es die Offenheit der beteiligten Personen für die Anerkennung und Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen. Unterstützend zeigt sich die Berücksichtigung der Belange aller involvierten Personen an der Hochschule. Um die Anrechnungsprozesse und Prüfung und Lehre zu optimieren, braucht es zudem Unterstützungsmaßnahmen für Lehrende und Mitarbeitende. Hierzu gehört neben Schaffung der Rechtssicherheit für die neuen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren die Unterstützung bei der Entwicklung kompetenzorientierter Lehr- und Prüfungsformate an den Hochschulen. Dies ist sowohl bedeutsam für die Mitarbeiter*innen der Hochschule als auch für die Studierenden mit Anerkennungs- bzw. Anrechnungsgesuch.

Literatur

- Hein, L. (2021). Eine Beratungskonzeption für gelingende Anrechnung. Die Beratungskonzeption der Fachstelle Anrechnung an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. In: Daniela Kuhn, Claudia Schulz (Hrsg.), *Bildungsaufstieg durch Flexibilisierung und Kompetenzanrechnung. Entwicklungsschritte an Hochschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- ProfilPASS (2016). *Stärken kennen, Stärken nutzen*. 3., überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann. https://www.profilpass.de/media/pp_workbook_zum_ausdruck.pdf.
- Schmitt, U. (2016). Anrechnungsdatenbank „andaba“ der HAW BW e.V. Forum „Maßnahmen zur qualitätsgesicherten Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen“, Jahrestagung nexus 2016. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-45-Muenster/Vortrag_Schmitt.pdf.

Anrechnung an der Katholischen Hochschule Freiburg

Kultur und Struktur als Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung und Umsetzung

Tom Weidenfelder

1 Einleitung

Verfahren zur Anrechnung¹ außerhochschulisch erworbener Kompetenzen erfahren vor dem Hintergrund der Bologna-Reform eine gesteigerte Aufmerksamkeit. Sie gewinnen aufgrund zunehmend heterogener Bildungsbiografien und der sukzessiven Akademisierung sowie Professionalisierung traditioneller Ausbildungsberufe vermehrt an Bedeutung. Hochschulische Bildungsangebote werden mehr und mehr als Teil des Lebenslangen Lernens verstanden und wahrgenommen. Während die Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen, die in einem anderen Studiengang oder an einer anderen Hochschule erworben wurden, einen Hochschulwechsel erleichtert und dadurch die horizontale Durchlässigkeit im Bildungssystem fördert, zielt die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf die vertikale Durchlässigkeit. Damit soll der Hochschulzugang insbesondere für Absolvent*innen von Fachschulen attraktiv werden, in dem relevante Berufserfahrungen und Qualifikationen auf ein Studium angerechnet sowie Studieninhalte als bereits absolviert hinterlegt werden können (Leopold et al., 2020, S. 138).

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK, 2002; 2008) und die Auflagen des Akkreditierungsrates (2014) halten Hochschulen an, Möglichkei-

1 Die Begriffe Anrechnung und Anerkennung werden im vorliegenden Zusammenhang entsprechend der Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz verstanden (vgl. HRK, 2017, S. 6 ff.). Demnach findet der Begriff Anrechnung bei Kompetenzen und Qualifikationen Verwendung, die nicht an einer Hochschule erworben wurden und in ein hochschulisches Bildungssystem überführt werden. Der Begriff Anerkennung wird hingegen genutzt, wenn beispielsweise bei einem Studiengangs- oder Hochschulwechsel im europäischen Bildungsraum bereits absolvierte Studien- und Prüfungsleistungen transferiert werden. In diesem Beitrag findet dementsprechend eine systemorientierte Definition der Begriffe Anrechnung und Anerkennung Verwendung (vgl. Sturm, 2018, S. 129; 2020, S. 6).

ten zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen und Qualifikationen zu schaffen. Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben (KMK, 2010; 2011) bilden die rechtliche Grundlage für die Implementierung und Umsetzung von Anrechnungsverfahren an Hochschulen. Im Land Baden-Württemberg sind diese Vorgaben im geltenden Landeshochschulgesetzes (LHG) § 35 „Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen“ umgesetzt.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Anrechnung rückt zwar immer mehr in den Fokus der Hochschulen, die Verankerung von Anrechnungsverfahren ist jedoch an vielen Hochschulen noch nicht vollständig und lückenlos vollzogen (Sturm, 2020; 2018). Dies ist u. a. auch auf die Komplexität von Anrechnungsverfahren zurückzuführen, da in diesen unterschiedliche Logiken aufeinander treffen. Die Herausforderung besteht demnach darin, Kompetenzerwerbe und -erwartungen aus zwei verschiedenen Bildungssystemen in Beziehung zu setzen und damit ihre Vergleichbarkeit sicherzustellen.

Das Ziel, den Anspruch „Bildungsaufstieg ermöglichen durch Kompetenzanrechnung und Flexibilisierung“ umfänglich zu verwirklichen und dadurch eine Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erreichen, birgt unterschiedliche Hürden für Hochschulen als Organisationen und für die darin involvierten Akteur*innen. Diese Hindernisse betreffen v. a. die Organisationskultur, Strukturen und internen Prozesse einer Hochschule. Es gilt zu klären, wie hochschulische Anrechnungsverfahren implementiert werden können und was einen möglichst reibungslosen Workflow begünstigt.

In den nachfolgenden Ausführungen zielt das Erkenntnisinteresse folglich auf Gelingensbedingungen ab, die für eine erfolgreiche Implementierung und Umsetzung von Anrechnungsverfahren im Hochschulkontext förderlich sind. Am Beispiel der Katholischen Hochschule Freiburg (KH Freiburg) wird in diesem Beitrag die Anrechnungskultur an der Hochschule skizziert sowie die Anrechnungspraxis im Sinne des operativen Vorgehens, dargelegt. Dazu werden zunächst Überlegungen zur Implementierung von hochschulischen Anrechnungsverfahren angeführt, um den Bedeutungshorizont von Anrechnungen abzustecken (Abschnitt 2). Im Anschluss daran wird vorgestellt, wie Prozesse der Anrechnung an der KH Freiburg ausgerichtet, entwickelt und gestaltet werden (Abschnitt 3). Daran knüpfen Gedanken zur Weiterentwicklung und Verbesserungsmöglichkeiten von Anrechnungsverfahren an, die auf Praxiserfahrungen und Rückmeldungen von Beteiligten beruhen (Abschnitt 4). Abschließend wird resümiert, wie eine positive Anrechnungskultur als real gelebte Praxis erfahrbar gemacht werden kann (Abschnitt 5).

2 Implementierung und Bedeutung von Anrechnungsverfahren im Hochschulkontext

In der Hochschullandschaft sind mit der Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen auf ein Studium auf nationaler und internationaler Ebene zahlreiche Anstrengungen in Form von entsprechenden Förderprogrammen und Drittmittelprojekten² verbunden. Trotz dieser „Öffnungsbemühungen“ (Damm, 2020, S. 81) auf Hochschulebene ist festzustellen: „Eine flächendeckende Implementierung entsprechender Verfahren in der Hochschulpraxis ist jedoch nicht zu erkennen“ (Sturm, 2020, S. 2). Sturm zufolge nähern sich deutsche Hochschulen der Anrechnungsthematik nur zögerlich an und hängen darüber hinaus im internationalen Vergleich zurück. Der mäßige Umsetzungsgrad erklärt sich laut Sturm (2018) durch „Passungsprobleme“ zwischen der formalen und der institutionellen Anrechnung. Sie bedinge eine zentrale Problematik in der Übersetzung validierter Kompetenzen in die jeweiligen institutionellen Hochschulkontexte (ebd., S. 125). Darüber hinaus läge der Grund des geringen Implementierungsgrads von Anrechnungsverfahren aber nicht ausschließlich in einem Mangel an qualitätsgesicherten und transparenten Anrechnungsverfahren, formalen Rahmenbedingungen oder intraorganisationalen Strukturen und Prozessen, sondern vielmehr in einer mangelnden sozialen Anerkennung, welche den Transfer von formal anerkannten Kompetenzen in den institutionellen Kontext von Hochschulen hemme (Sturm, 2020, S. 9).

Die Komplexität der Anrechnungsthematik im Hochschulkontext lässt sich auf zwei Ebenen, die bildungspolitisch gerahmt sind, skizzieren. Zum einen erfordern der Einbezug und die Überführung von außerhochschulischen Wissensbeständen in hochschulische Bildungssysteme Aushandlungsprozesse, die auf einer administrativen, in der Regel prozessbezogenen Ebene geführt werden müssen. Zum anderen bedarf es auf einer übergeordneten organisationskulturellen Ebene aber auch der Berücksichtigung anerkennungstheoretischer Überlegungen, um die soziale Wertschätzung für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen und Qualifikationen in hochschulischen Anrechnungsverfahren nicht nur als bloße Lippenbekenntnisse verkommen zu lassen. Mit Bezug auf Axel Honneths (1992) Ausführungen zum „Kampf um Anerkennung“ und in Anlehnung an die daran anknüpfenden Gedanken von Nancy Fraser (2002), kann die Anrechnung formal anerkannter Kompetenzerwerbe als Ausdruck für

2 Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (<https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de>) zielt u. a. auf die Förderung von Konzepten lebenslangen Lernens und auf die Stärkung der Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung. In diesem Zusammenhang ist auch die Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (<https://www.ankom.dzhw.eu>) zu nennen.

ein Mehr an sozialer Gerechtigkeit durch Umverteilung, Anerkennung und Teilhabe verstanden werden. Die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen und Qualifikationen darf vor diesem Hintergrund nicht als rein formaler Akt verkürzt werden, den es in die Strukturen einer Hochschule einzubetten gilt. Eine erfolgreiche Implementierung von Anrechnungsverfahren erfordert neben einer intakten Organisationsstruktur eben auch ein Commitment von Hochschulen, welches sowohl die Achtung unterschiedlicher Lebensentwürfe und Bildungsbiografien grundlegt als auch darüber hinaus deren Heterogenität als Ressource erkennt und nutzt.

Schließlich sind „Anrechnungen außerhochschulischer Kompetenzen im Spannungsfeld zwischen individueller Intention, bildungspolitischer Zielsetzung und Haltungen hochschulischer Institutionen“ zu verstehen (Wolf et al., 2020, S. 107). Diese Interessenstriaas gilt es in Einklang zu bringen, um Anrechnungsverfahren adäquat umzusetzen und als selbstverständlichen Bestandteil des Hochschulalltags zu begreifen. Damit sind unterschiedliche Hochschulbereiche gefordert, denn „[d]ie Realisierung des Ziels einer erfolgreichen Anrechnung bedarf eines multifaktoriellen Ansatzes, der von verschiedenen Stakeholdern und Prozessinhabern getragen werden muss. Erst im lückenlosen Zusammenspiel kann eine maximale Zielerreichung realisiert werden“ (ebd., S. 124). Vor diesem Hintergrund ist eine positive Anrechnungskultur zu etablieren, die Anrechnungen an Hochschulen als selbstverständlichen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit verstehen lassen.

3 Anrechnungen an der KH Freiburg – Ausrichtung, Vorgehen und Umsetzung

Die Anrechnungsthematik hat an der KH Freiburg durch das im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (<https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de>) durchgeführten Verbundprojekts „AnKoSA – Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in der Sozialen Arbeit“ (2018–2020) Aufschwung erfahren. Das Projekt an der KH Freiburg war als Teil des Verbundprojekts „StuDiT+AnSA“ (Studium Diakonat in Teilzeit plus Anrechnung Soziale Arbeit) der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg konzipiert und wurde in dieser Kooperation umgesetzt (Leopold et al., 2020). Als weitere Kooperationspartnerinnen ohne eigene Förderungen waren die Evangelische Hochschule Freiburg, die Hochschule Esslingen, die Hochschule Mannheim, die Hochschule Ravensburg-Weingarten und die Fachschule St. Pölten in Österreich beteiligt. Die aus diesem Verbundprojekt gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse wurden mit weiteren an diesem Teilprojekt partizipierenden Hochschulen in Baden-Württemberg ausgetauscht

und geteilt sowie für die Weiterentwicklung und Optimierung von Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg genutzt.

Auch im Zuge des Projekts AnKoSA wurde das Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg überdacht und kalibriert. Ein übergreifendes Ziel war es, Anrechnungsprozesse für Studierende, Lehrende und Mitarbeitende transparent und als Teil der Organisationskultur der KH Freiburg begreifbar zu machen. Im Zuge dessen hat sich die Hochschule darüber verständigt, wie das Anrechnungsverfahren grundlegend ausgerichtet ist (Abschnitt 3.1), wie Kompetenzen festgestellt und nachgewiesen werden können (Abschnitt 3.2) und schließlich wie der Prozess des Verfahrens umgesetzt werden muss und welche Hochschulbereiche und Akteur*innen involviert sind (Abschnitt 3.3).

3.1 Kompetenzerwerbe und Lernergebnisorientierung

Die Debatte um den Kompetenzbegriff ist nach wie vor nicht abgerissen, er bleibt strittig. Gerade weil es unterschiedliche Zugänge dazu gibt, ist es umso wichtiger, den Begriff in seinem Verwendungszusammenhang (wenn auch nur kurz) darzustellen. Im Zusammenhang mit Anrechnungen wird an dieser Stelle betont, dass Kompetenzen nicht auf Fertigkeiten und Kenntnisse reduziert werden dürfen (OECD, 2005, S. 6). Nach Müskens (2020) handelt es sich bei Kompetenzen „um komplexe Konstrukte, die auch dispositionelle Handlungsbereitschaften (also motivationale und volitionale Komponenten) integrieren“ (ebd., S. 59). Damit wird deutlich, dass mit der Anrechnung von Kompetenzen die persönliche Fähigkeit zur Bewältigung von komplexen Anforderungen, unstrukturierten Terrains und neuartigen Situationen beleuchtet wird. Die dispositionellen Handlungsbereitschaften setzen sich dabei aus einem Konglomerat aus intrapersonalen Merkmalen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Charaktereigenschaften, Einstellungen, Werten, Interessen und Motiven zusammen (Hanft & Müskens, 2002, S. 14).

Der Fokus auf Kompetenzen ist sowohl den Anerkennungs- wie auch Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg gemein. Beide Verfahren sind entlang einer Lernergebnisorientierung ausgerichtet, wobei Lernergebnisse Aussagen über erwartete Lernleistungen machen. Sie definieren im Sinne eines Standards, welche Fähigkeiten mit welcher Niveaustufe erreicht sein müssen, um beispielsweise ein Modul als erfolgreich absolviert anrechnen zu können (HRK, 2017, S. 13). Der Gegenstand von Anrechnungen ist somit nicht die Ermittlung von Wissensständen und Kenntnisniveaus, vielmehr stehen außerhochschulische Kompetenzerwerbe im Mittelpunkt, die vor dem Hintergrund des Lebenslangen Lernens validiert und in hochschulische Bildungssysteme überführt werden sollen (Wolff et al., 2020).

Kompetenzen werden im Kontext der Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg idealtypisch in den Dimensionen des Wissens, des Könnens und der

Haltung betrachtet. Dabei ist einerseits ausschlaggebend, *in welcher Form*³ und *in welchen Bildungszusammenhängen* Kompetenzen erworben wurden. Andererseits ist aber eben auch entscheidend, *wie* Lernergebnisse dokumentiert sind und die damit erworbenen Kompetenzen nachgewiesen werden können.

3.2 Kompetenzfeststellung

Eine grundlegende Herausforderung bei Anrechnungen liegt darin, das Niveau von nicht an einer Hochschule erworbenen Kompetenzen zu bestimmen. Um Anrechnungen von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf einer operativen Ebene umsetzen zu können, werden unterschiedliche Qualifikationsrahmenvereinbarungen als Referenzsysteme in die Prozessstruktur mit einbezogen.

Relevante und aufeinander rekurrierende Rahmenvereinbarungen sind dabei v. a. der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) sowie verschiedene Fachqualifikationsrahmenvereinbarungen (FQR), die insbesondere für pauschale Anrechnungsverfahren an Hochschulen von großer Bedeutung sind⁴. Diese Rahmenvereinbarungen zielen darauf ab, lernergebnisorientiert Niveaustufen zu beschreiben und strukturieren somit die Äquivalenzprüfung. Beispielsweise ist bei einer Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen auf Bachelorstudiengänge an der KH Freiburg prinzipiell von der Niveaustufe 6 des DQR auszugehen, in der festgehalten ist, dass Antragsstellende „[ü]ber Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“ (DQR-Handbuch, 2013, S. 21).

Neben den genannten Rahmenvereinbarungen ist wichtig, dass die bereits erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen für die Anrechnung sichtbar gemacht werden können. Dazu basiert die Kompetenzfeststellung auf der

3 Kompetenzen können auf verschiedenen Wegen erworben werden. Entsprechend unterscheidet man *formal* (beispielsweise in institutionellen Kontexten wie (Fach-)Schulen, Berufsausbildungen oder Fortbildungen/Weiterbildungen), *non-formal* (beispielsweise im Rahmen geplanter Tätigkeiten wie innerbetriebliche Weiterbildungen) und *informell* (beispielsweise durch berufliche Praxiserfahrungen) erworbene Kompetenzen.

4 Das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i. d. F. vom 24.11.2017) ist an der KH Freiburg beispielsweise in den Bachelorstudiengängen Soziale Arbeit und Heilpädagogik/Inclusive Education relevant. Auf dieser Grundlage ist in den jeweiligen Prüfungsordnungen festgehalten, welche Module pauschal angerechnet und nicht mehr geprüft werden müssen.

Selbsteinschätzung der*des Antragsstellenden. Das heißt, dass die antragsstellende Person den eigenen Prozess der Lernergebnisaneignung reflektiert und (vor-)strukturiert, um diesen dann in Bezug zu den in den Modulbeschreibungen der Studiengänge der KH Freiburg angegebenen Lernzielen und zu erwerbenden Kompetenzen zu setzen. Dazu wird von Antragsstellenden ein Portfolio erstellt, in dem tabellarisch anzurechnende Kompetenzen denen gegenübergestellt werden, die in den Modulen einzelner Studienprogramme festgehalten sind und ersetzt werden sollen.

Für die anschließende Einordnung von Kompetenzniveaus sind Nachweise umso nützlicher, je ausführlicher die erworbenen Kompetenzen dort beschrieben werden. Zu diesem Zweck werden Kompetenzraster hinzugezogen, die in diesem Fall im Rahmen des Verbundprojekts StuDiT+AnSA sowie AnKoSA entwickelt wurden und eine Skalierung von Kompetenzen entsprechend der DQR Level 4 bis 6 ermöglichen (vgl. für die Erstellung von Kompetenzraster Kuhn, 2021 in diesem Tagungsband). Mit Hilfe dieser Raster gelingt eine Einordnung anzuerkennender bzw. anzurechnender Kompetenzen und Qualifikationen entsprechend der Niveaustufen des DQR. Auf Grundlage der Rahmenvereinbarungen und Kompetenzraster sowie der Selbsteinschätzung von Antragsstellenden in Form eines Portfolios wird die Entscheidung begründet, ob bei Antragsgesuchen die Gleichwertigkeit der anzurechnenden Kompetenzen gegeben oder nicht gegeben ist.

3.3 Verfahrensformen, Zuständigkeiten und Prozessverlauf

Die eingangs beschriebenen rechtlichen Vorgaben für Anrechnungsverfahren sind an der KH Freiburg in einer Anrechnungsordnung und in Verbindung der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen festgehalten. Bei Anrechnungen wird dabei zwischen pauschalen und individuellen Verfahren differenziert. Der zentrale Unterscheid besteht darin, dass *pauschale Anrechnungsverfahren* auf der Grundlage einer Äquivalenzprüfung⁵ erfolgen, die in der Regel die Gleichwertigkeit der anzurechnenden Leistungen nach Inhalt und Niveau voraussetzt (HRK, 2017, S. 7). Pauschal anrechenbar ist beispielsweise eine abgeschlossene, einschlägige Berufsausbildung, Ausbildungen an einer (Berufs-)Fachschule oder einer Weiterbildungseinrichtung. Bei *individuellen Anrechnungsverfahren* erfolgen der Äquivalenzvergleich und die Entscheidung über eine mögliche

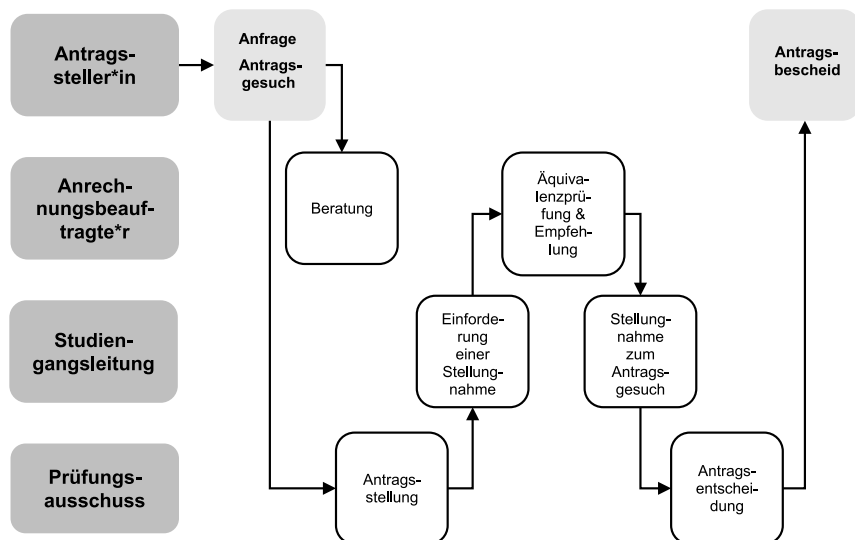
5 Äquivalenzvergleiche unterscheiden sich bei individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren hinsichtlich ihrer Zielsetzung und der verwendeten Methoden voneinander. Während sich Äquivalenzvergleiche bei der individuellen Anrechnung lediglich auf eine*n Studierende*n beziehen, sind die Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen bei pauschalen Anrechnungsverfahren potenziell für alle Absolvent*innen der anzurechnenden beruflichen Qualifikation von Relevanz (vgl. HRK, 2017, S. 12).

Anrechnung hingegen im jeweiligen Einzelfall. Individuell anrechenbar sind beispielsweise Leistungen aus einer beruflichen Ausbildung, einschlägige Berufstätigkeiten, zertifizierte Fort- und Weiterbildungen oder Leistungen aus Kontaktstudien. Für beide Verfahren gelten Prüfkriterien, die eine Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ermöglichen, wenn sie im Vergleich zu den Kompetenzen, die in den Modulen eines Studiengangs zu erwerben sind, nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind (§ 35 Abs. 3 LHG).

An der KH Freiburg sind unterschiedliche Personen und Instanzen in Anrechnungsverfahren involviert. Entsprechend der Anrechnungsordnung ist der Prüfungsausschuss für die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen zuständig. In diesem Gremium wird darüber entschieden, ob einem Antrag stattzugeben ist oder er abgelehnt werden muss. Der Prüfungsausschuss fordert nach einem Antragsingang von der Studiengangsleitung eine Stellungnahme bzw. eine inhaltlich-fachliche Bewertung des Antragsgesuchs ein. Um Studiengangsleitungen angesichts der zunehmend eingehenden Anträge und Antragsgesuche zu entlasten und Anrechnungsverfahren studiengangübergreifend koordinieren zu können, wurde ein*e Anerkennungs- und Anrechnungsbeauftragte*r benannt. Eine wesentliche Funktion der* des Anerkennungs- und Anrechnungsbeauftragten liegt in der Bündelung und Moderation der Kommunikation zwischen antragsstellenden Studierenden, den jeweiligen Studiengangsleitungen und dem Prüfungsausschuss. Die Beratung bei Anfragen und die Unterstützung von Studierenden bei der Antragsstellung erfolgt durch eine*n Anerkennungs- und Anrechnungsbeauftragte*n, die*der nach der inhaltlichen und formalen Antragsprüfung eine Empfehlung zum Antragsgesuch an die Studiengangsleitung weiterleitet (vgl. für die Beratung in Anrechnungsverfahren Hein, 2021 in diesem Tagungsband). Die Studiengangsleitung legt dann dem Prüfungsausschuss eine Stellungnahme vor, auf deren Grundlage schließlich das Antragsgesuch durch den Prüfungsausschuss beschieden und die*den Antragsstellende*n über die Antragsentscheidung informiert wird. Der Prozessverlauf bei Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg wird in Abbildung 1 in einer vereinfachten Form dargestellt⁶.

6 Eine ausführliche Darstellung des Prozessverlaufs ist in der Handreichung zu Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg unter https://www.kh-freiburg.de/kh-freiburg/pdf-de/studium/studienberatung/handreicherung-anrechnung-erkennung_kh-freiburg_v1.1.pdf einsehbar.

Abbildung 1: Prozessverlauf von Anrechnungen an der KH Freiburg



(eigene Darstellung)

4 Weiterentwicklung und Verbesserung von Anrechnungsverfahren

Etablierte Anrechnungsverfahren zeichnen sich nicht nur durch einen hohen Implementierungsgrad aus, sondern müssen zyklisch evaluiert und auch reflektiert werden. Nur so können Selbstverständlichkeiten von Anrechnungssprachen, die sich mit der Zeit einschleichen, hinsichtlich ihres Sinngehalts und ihrer Angemessenheit dekonstruiert und erneut bewertet werden. Denn es ist nicht ungewöhnlich, dass Anrechnungsverfahren in Hochschulen einfach ‚gemacht‘ werden und Stolpersteine übersehen oder bestimmte Praktiken und Abläufe von involvierten Akteur*innen als vermeintlich normal hingenommen werden.

Umso wichtiger sind regelmäßige Angebote zum Austausch für alle an einer Hochschule beteiligten Akteur*innen. An der KH Freiburg werden unterschiedliche Formen für Rückmeldungen und Anregungen zu Anrechnungsverfahren angeboten, die sowohl zielgruppenspezifisch konzipiert sind als auch auf der Ebene des Prozessmanagements ansetzen. Zentral ist hierbei zum einen das Angebot eines *Kompetenzfeststellungswshops*, zu dem interessierte und/oder antragsstellende Studierende eingeladen werden. Dabei wird zu individuellen Anliegen beraten und Hilfestellung bei der Antragsstellung angeboten. Die sich hieraus kristallisierenden Erkenntnisse, Wissenslücken und Anregungen werden bei der Weiterentwicklung des Verfahrens berücksichtigt. Dadurch können beispielsweise Informationen für Studierende spezifiziert und angepasst werden sowie deren Verfügbarkeit deutlich(er) kommuniziert werden, um

damit das Beratungsaufkommen bei Anrechnungsverfahren minimieren zu können.

Eine weitere Möglichkeit zur Optimierung von Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg stellen *Lessons Learned* dar, zu denen jährlich Mitarbeitende und Lehrende der Hochschule eingeladen werden. Übergreifendes Ziel jedes *Lessons Learned* ist es, sowohl Stärken als auch Verbesserungspotenziale im Verfahren zu identifizieren und sich gemeinsam über Praktiken und Umsetzungsmöglichkeiten auszutauschen. Hieraus kann sich beispielsweise die Einsicht ergeben, dass festgesetzte Fristen für das Einreichen von Anträgen anlassbezogen auch verlängert werden sollten, um Studierenden mehr Zeit für das Nachreichen von Unterlagen zu geben, wenn diese bei anderen Bildungseinrichtungen erst angefordert werden müssen.

Zusätzlich ist zu empfehlen ein *Monitoring der Anrechnungsverfahren* für alle Studiengänge einzurichten, aus dem Trends und Entwicklungen entnommen werden können, um Studienangebote präziser gestalten und ausrichten zu können. So könnte beispielsweise bei einem zunehmenden Aufkommen von individuellen Anträgen in einem Studiengang geprüft werden, ob pauschale Anrechnungsverfahren in Erwägung gezogen werden könnten, um ressourcenschonend(er) agieren zu können. Im Anschluss daran bietet es sich an zu überlegen, wie Anrechnungsprozesse als pauschale Verfahren beispielsweise in das Bewerbungsmanagement über ein Campus Management System (CMS) integriert werden könnten.

Schließlich kann die Weiterentwicklung und Verbesserung von Anrechnungsverfahren langfristig nur über die *Vernetzung und den fortschreitenden Ausbau von Netzwerken* zwischen Hochschulen sichergestellt werden, indem man selbst von eigenen Erfahrungen berichtet, vom Prozesswissen anderer Hochschulen profitiert und sich von den Umsetzungsmöglichkeiten an anderen Hochschulen inspirieren lässt. Ein Beispiel für ein hochschulübergreifendes Austausch-Tool ist die „Datenbank zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen“ (DAbekom), in der u. a. auch bundesweite Angebote zur individuellen und pauschalen Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge einsehbar sind (vgl. <https://www.dabekom.de>). Ein anderes Beispiel ist die Anrechnungsdatenbank „Andaba“, die allen HAW in Baden-Württemberg zur Verfügung steht und es ermöglicht in den Entscheidungen von anderen Hochschulen zu recherchieren und so den Austausch darüber zu erleichtern (vgl. <https://andaba.hs-aalen.de>).

Ein zentraler Aspekt der Weiterentwicklung von Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg stellt deren *Digitalisierung* dar. Ein langfristiges Ziel ist es, den Anrechnungsprozess von der Antragsstellung bis zum Antragsentscheid weitgehend digital umzusetzen und dabei bestehende Strukturen und Ressourcen einzubeziehen und adäquat zu nutzen. In einem ersten Schritt wurde dies beispielsweise durch die Aufbereitung der Anrechnungsthematik auf der Home-

page der Hochschule realisiert (vgl. <https://www.kh-freiburg.de/de/studium/beratung-service/studienberatung>). Die KH Freiburg, die seit 2010 Mitglied der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement (EFQM) ist, versteht sich als lernende Organisation, die die regelmäßige Überprüfung von Prozessabläufen nutzt, um Verbesserungspotenziale zu identifizieren und ggf. entsprechende Optimierungsmaßnahmen einzuleiten. Im Bereich Studienberatung ist das Thema Anrechnung gesetzt und bietet neben einer knappen Übersicht zu Anforderungen und Ansprechpersonen auch ausführliche Informationen für Stakeholder in Form einer Handreichung zu Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg sowie digitale Formularvorlagen für Antragsstellende zum Herunterladen an.

Die hier dargestellten Bemühungen in Zusammenhang mit Anrechnungsverfahren an der KH Freiburg wurden von beteiligten Akteur*innen als äußerst hilfreich wahrgenommen, um Erfahrungen sowie Erkenntnisse für die Weiterentwicklung und Optimierung der Verfahren ersichtlich zu machen und systematisch zu nutzen.

5 Resümee

Für eine positive Anrechnungskultur ist, wie eingangs dargelegt, die Einbettung von Anrechnungsverfahren in Strukturen und Prozesse einer Hochschule grundlegend, diese wird jedoch erst durch die real gelebte Anrechnungspraxis auch als solche erfahrbar. Als wertorientierte Hochschule versteht sich die KH Freiburg als eine Hochschule für alle. Ihre Wertorientierung spiegelt sich u. a. in ihrem Leitbild und ihrer Vision wider und setzt damit eine Dimension sozialer Anerkennung und Wertschätzung in Anrechnungsverfahren voraus. Anrechnungspraktiken sind dementsprechend darauf ausgerichtet, die Gesamtkompetenz einer Person in einem ganzheitlichen Verständnis in den Fokus zu stellen (Wolf et al., 2020).

Als operative Gelingensbedingungen für Anrechnungsverfahren wurden an der KH Freiburg folgende Aspekte als förderlich erlebt: Zunächst ist es *erstens* erforderlich sich über die Verfahrensarchitektur zu verständigen und interne Strukturen, verfügbare Ressourcen und bestehende Prozesse zu identifizieren und klar zu dokumentieren. Dadurch können Anrechnungsverfahren transparent dargestellt werden, um u. a. Zuständigkeiten, Anforderungen und Abläufe ggf. auch zielgruppenspezifisch kommunizieren zu können.

Zweitens sollten Studierende bzw. Antragsberechtigte über die Möglichkeit der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen regelmäßig und aktiv informiert werden. Dafür wird an der KH Freiburg u. a. die Einführungswoche genutzt, um Studienanfänger*innen direkt anzusprechen und zur Antragsstellung zu ermutigen.

Zudem ist *drittens* ein Kompetenzbewusstsein bei Studierenden zu schaffen. Dies geschieht an der KH Freiburg in einem weiten Sinne durch eine differenzierte Darstellung von zu erwartenden Kompetenzerwerben in Modulhandbüchern aller Studiengänge und in einem engeren Sinne durch Workshops zur Kompetenzfeststellung oder der Verwendung von Portfolios, in denen die Gegenüberstellung von anzurechnenden und zu erwerbenden Kompetenzen nicht selten zu einer intensiven, persönlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten führt.

Aufgrund des zunehmenden Anrechnungsaufkommens und der umfangreichen Bearbeitung von Anträgen, werden auch immer mehr skeptische Stimmen laut, die eine Reduzierung von Hochschulen auf eine Anrechnungsinstanz befürchten. Deswegen ist es *viertens* wichtig, einen aktivierenden Dialog mit Stakeholdern an Hochschulen zu etablieren, um Angst vor Qualitätsverlust abzubauen und Missverständnissen vorbeugen zu können. Um schließlich auch langfristig eine Qualitätssteigerung erreichen zu können, wird das Verfahren an der KH Freiburg auf einem kontinuierlichen Dialog- und Verbesserungsprozess aufgebaut.

Der Anstieg an Antragsgesuchen und die wachsende Beanspruchung von Ressourcen ist jedoch nicht von der Hand zu weisen: „Die Bedeutung der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen wird in Zukunft ohne Zweifel zunehmen“ (ebd., S. 126). Damit wird es *fünftens* umso wichtiger, sich über die verfügbare, aber auch zukünftige Ressourcenausstattung bewusst zu sein. Der Balanceakt liegt darin, sich dem Thema Anrechnung „und seiner möglichen Umsetzungsgeschwindigkeit mit einer realistischen Erwartungshaltung“ (ebd.) zu nähern und sich dann zu verständigen, wo Ressourcen ggf. gebündelt werden können oder verfügbar gemacht werden müssen.

Die Anrechnungsthematik ist an der KH Freiburg zu einem nicht unbedeutenden Bestandteil der internen und externen Kommunikation geworden, wobei sie weniger auf Ablehnung trifft, als vielmehr auf Fragen der Umsetzungsmöglichkeiten und Integration in Studienprogramme. Ferner ist ein mit der Hochschulstruktur und -prozessen verschmolzenes Anrechnungsverfahren unverzichtbar, um als Hochschule einen nachhaltigen Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu leisten.

Literatur

Bund-Länder Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) (2013). Handbuch zum Deutschen Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf.

- Damm, C. (2020). Anrechnung als Anforderung. Relevanz und Praktiken der Anerkennung und Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Sturm, N. (Hrsg.), *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 79–105.
- Fraser, N. (2002). Soziale Gerechtigkeit in der Wissensgesellschaft: Umverteilung, Anerkennung und Teilhabe. https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/wirtschaftsoziales/wissensgesellschaft_gerechtigkeit.pdf.
- Hanft, A. & Müskens, W. (2002). Kompetenzbezogene Erfolgskontrollen internetgestützten Lernens. [https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/ab/web/download/service/Endversion_Gutachten\(2\).pdf](https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/ab/web/download/service/Endversion_Gutachten(2).pdf).
- Hochschulrektorenkonferenz (2017). *Handreichung Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung*. Bonn: HRK.
- Honneth, A. (1992; 2016). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/anrechnung.pdf>.
- Kultusministerkonferenz (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf.
- 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. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* vom 04.02.2010. Auslegungshinweise. https://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf.
- Leopold, D.; Weidenfelder, T. & Bohlen, S. (2020). Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. In: Kricheldorf, C.; Himmelsbach, I. & de Vries, T. (Hrsg.), *Analyse. Prognose. Innovation. Netzwerke, Kooperationen, Verbünde – gemeinsam Forschen für soziale Innovation*. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag, S. 137–159.
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020* [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Müskens, W. (2020). Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Bilder/03_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung*. <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>.

- Sturm, N. (2018). Von der Validierung zur Übersetzung. Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in (erwachsenen-)pädagogischen Kontexten. In: Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–140.
- Sturm, N. (2020). Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wolf, A. K.; Thiele, H.; Haar, M. & Braun von Reinersdorff, A. (2020). Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen im Spannungsfeld zwischen individueller Intention, bildungspolitischer Zielsetzung und Haltung hochschulischer Institutionen. In: Sturm, N. (Hrsg.), Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 107–131.

Ein Beratungskonzept für gelingende Anrechnung

Die Beratungskonzeption der Fachstelle Anrechnung an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg

Lara Corinna Hein

1 Öffnung der Hochschulen für „nicht-traditionell“ Studierende als Zielgruppe von Anrechnungsberatung

Seit der Bologna-Erklärung 1999 wurden die Ziele und angestrebten Reformen des initiierten Prozesses auf den Ministerkonferenzen weiter ausgeführt und ergänzt. Im Sinne des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ wird u. a. die Öffnung des Hochschulzugangs für eine neue Zielgruppe gefordert, die sogenannten „nicht-traditionell“ Studierenden (Hanak, 2017, S. 143 f.; Jürgens et al., 2011, S. 231). So kann nun auch Studieninteressierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung jedoch mit beruflichem Abschluss der Zugang zu akademischer Bildung ermöglicht werden. Zusätzlich können die vor dem Studium erworbenen Kompetenzen und die berufliche Erfahrung bei Gleichwertigkeit auf den entsprechenden Workload im Studium angerechnet werden, um eine Wiederholung von bekannten Inhalten zu vermeiden und gegebenenfalls eine zeitliche wie auch finanzielle Entlastung der Studierenden zu ermöglichen (Damm, 2019, S. 104; Severing, 2020, S. 32). Um entsprechende Anrechnungsprozesse gelingend durchzuführen, spielen nach Hanak (2017, S. 143 f.) neben dem Knowhow zur Gestaltung der Verfahren vor allem die Beratung und Information der Studierenden eine tragende Rolle.

Die Zielgruppe der „nicht-traditionell“ Studierenden zeigt sich dabei als eine sehr heterogene Gruppe (Maier-Gutheil et al., 2019, S. 11). Durch die Anerkennung unterschiedlicher Hochschulzugangsberechtigungen wie beispielsweise fachgebundener Abiture, Abschlüsse aus Berufskollegs oder auch beruflicher Qualifikationen kommen Studierende mit diversen Lebensbiografien an die Hochschule (Fitzke, 2019, S. 7; Klammer, 2018, S. 208 f.). Vor allem Studierende mit beruflicher Vorerfahrung erweisen sich als Zielgruppe von Anrechnungsverfahren und Anrechnungsberatung an Hochschulen (Sturm, 2018, S. 284). Durch den oft späteren Eintritt in das System Hochschule befinden sich

beruflich Qualifizierte in anderen Lebensphasen als traditionell Studierende. Das bedeutet, dass bei dieser Zielgruppe oft unterschiedliche Rahmenbedingungen wie beispielsweise Berufstätigkeit, Familienpflichten, geografische Entfernung zum Hochschulstandort und diverse Motivationen und persönliche Ziele für das erfolgreiche Abschließen des Studiums eine Rolle spielen (Fitzke, 2019, S. 2; Sturm & Bopf, 2018, S. 255). Sturm und Bopf (2018, S. 231) konstatieren aufgrund der beschriebenen Merkmale einen erhöhten Beratungsbedarf der Zielgruppe in Bezug auf Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen.

2 Rahmenbedingungen für gelingende Anrechnungsberatung

Cendon et al. (2020, S. 27) heben eine persönliche und individuelle Beratung von Interessierten als unabdingbar für einen gelingenden Anrechnungsprozess hervor. Auch Hanak (2017, S. 151) verweist auf die enorme Bedeutung von Beratung als zentralen Gelingensfaktor und Kernprozess zur Umsetzung von Anrechnungsverfahren (Sturm & Hanak, 2018, S. 186).

Dabei erfordert die Heterogenität der Zielgruppe eine bewusste Gestaltung und Anpassung der Beratungsleistung an die diversen Rahmenbedingungen und einen offenen und flexiblen Umgang mit der vorliegenden Vielfalt (Klammer, 2018, S. 208 f.; Koller, 2019, S. 116). Die große Bandbreite an Lebensbiografien und Vorerfahrungen stellt dabei eine Herausforderung für die Anrechnungsberatung dar, wobei ein Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierenden essenziell für das Gelingen des Verfahrens ist (Cendon et al., 2020, S. 30).

Anrechnungsberatung als anspruchsvolle soziale Dienstleistung gelingt dabei unter verschiedenen organisationalen Rahmenbedingungen. Sturm (2018, S. 294 f.) hebt hier vor allem das Prinzip „Alles aus einer Hand“ hervor, nachdem alle Informationen zentral gebündelt werden und Beratungsleistung von einer klar definierten Ansprechperson oder Organisationseinheit bereitgestellt wird. So können Informationen und Prozesse laufend aktualisiert und optimiert werden und Beratungsleistung einheitlich, transparent und leicht zugänglich für Ratsuchende ausgebracht werden (ebd.). Die (Weiter-)Entwicklung von Beratung für „nicht-traditionell“ Studierende in Bezug auf Anrechnungsverfahren wird deshalb durch verschiedene Modellprojekte an Hochschulen vorangetrieben (Bednarz, 2019, S. 365 f.). An der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg wurde zu diesem Zweck im Rahmen des BMBF gefördernten Verbundprojekts „Offene Hochschulen“ eine eigene Fachstelle Anrechnung geschaffen, welche explizit die Beratung in Bezug auf Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen ausbringt.

3 Erarbeitung einer Beratungskonzeption als Beitrag zur Professionalisierung von Anrechnungsberatung

Im Hinblick auf Qualität, Umfang und Strukturierung der Beratungsleistung ist dabei die Erarbeitung eines Beratungskonzepts erforderlich (Schindler, 2005, S. 8). Mit der Erarbeitung eines Beratungskonzepts für die Fachstelle Anrechnung der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg wird über Grundsätze, Inhalte und Funktion des Beratungsangebots Auskunft gegeben und für die Beratenden sowie für die Ratsuchenden eine Basis für gelingende Zusammenarbeit geschaffen.

3.1 Das Beratungsverständnis

Um eine anspruchsvolle Dienstleistung wie Beratung qualitativ hochwertig ausbringen zu können, ist es wichtig, grundlegende Aspekte und Richtlinien in einem Beratungsverständnis festzuhalten (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., 2011, S. 10). Hierfür ist es essenziell zu klären, was allgemein unter Beratung im Hochschulkontext verstanden wird.

Beratung wird definiert als eine Interaktion zwischen einer*m Ratsuchenden und einer*m Berater*in, die eine professionelle Unterstützung bei der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen bietet und eine aktive Auseinandersetzung mit einer Fragestellung fördert (Koller, 2019, S. 117; Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., 2011, S. 9; Rudolph & Heiny, 2016, S. 4). Der Beratungsprozess wird dabei in verschiedene Phasen der Orientierung, Informationsvermittlung und der Reflexion unterteilt, wobei die Schwerpunktsetzung je nach Beratungsanlass unterschiedlich ausfällt (Iller, 2020, S. 444).

Anrechnungsberatung lässt sich dabei schwer einer bestimmten Art von Beratung zuordnen. Ghulam (2013, S. 28) hält fest: „[Es] ist weder Sozialberatung noch Lernberatung oder Verhaltensberatung und es ist auch keine psychologische Beratung“. Vielmehr handelt es sich bei Anrechnungsberatung um eine Mischung aus klient*innenzentrierter Beratung und informativer Beratung. So versucht die*der Berater*in im Gespräch zusammen mit den Ratsuchenden deren Umstände und Kompetenzen zu ermitteln und geeignete Lösungen zu entwickeln. Zusätzlich müssen den Studierenden alle relevanten Informationen vermittelt werden, welche für den Anrechnungsprozess benötigt werden (ebd., S. 31). So kann Anrechnungsberatung aufgrund ihrer Funktion in zwei verschiedene Schwerpunktbereiche gegliedert werden: zum einen Orientierung und Information, zum anderen Beratung und Betreuung der Studierenden im Anrechnungsprozess (Schindler, 2005, S. 14).

Orientierung und Information findet meist in einem Erstgespräch statt, wobei hier die Klärung des Beratungsanliegens, eine Aufklärung über das The-

mengebiet und die Vermittlung aller relevanter Informationen für den Anrechnungsprozess im Mittelpunkt stehen. Dabei wird einer umfassenden Aufklärungs- und Orientierungsphase eine bedeutende Rolle für das Gelingen des anschließenden Beratungsprozesses zugesprochen (ebd., S. 16).

Die weitere Beratung und Betreuung der Studierenden im Anrechnungsprozess wird als kontinuierliches Angebot verstanden, wobei Betreuung der Studierenden im Anrechnungsprozess über die reine Beratungsleistung hinausgeht (ebd.). Unter Betreuung werden weitere Unterstützungsleistungen im Rahmen der Aufgaben der Fachstelle Anrechnung im Anrechnungsprozess gefasst wie beispielsweise die Prüfung der Anrechnungsanträge. Je nach Voraussetzung und Anliegen der Ratsuchenden wird den Bereichen unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben (Iller, 2020, S. 444). Dabei kann davon ausgegangen werden, dass es im Beratungsgespräch zu einer Überschneidung der Bereiche kommt und dass auch im fortgeführten Beratungsprozess noch einmal informiert und aufgeklärt werden muss (Ghulam, 2013, S. 30).

3.2 Qualitätsstandards und Beratungsgrundsätze

Anrechnungsberatung unterliegt als anspruchsvolle soziale Dienstleistung allgemein anerkannten, professionellen Grundsätzen und Qualitätsmerkmalen, welche in der Beratungskonzeption festgehalten werden (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., 2011, S. 5). Die Beratungskonzeption der Fachstelle Anrechnung der Evangelische Hochschule Ludwigsburg orientiert sich dabei an Beratungsgrundsätzen der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen und des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.

„Die Beratung der Fachstelle Anrechnung richtet sich sowohl an Studieninteressierte als auch an Studierende. Gemäß dem Beratungsverständnis der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen, dem Bundesverband der Studienberater, ist studienberaterisches Handeln der Verschwiegenheit verpflichtet, ergebnisoffen, freiwillig, adressat*innenorientiert und kostenlos (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V., 2019, S. 1). Im Zentrum der Beratung steht die ratsuchende Person mit ihren Interessen, Ressourcen und Lebensumständen (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., 2014, S. 6).

Die Beratung greift immer dann, wenn es darum geht, Adressat*innen über ihre Möglichkeiten in Bezug auf Anerkennung, Anrechnung und Flexibilisierung zielgenau zu informieren und dabei zu helfen, sich in der Vielfalt der Möglichkeiten zu orientieren, eigene Fähigkeiten zur Selbstorganisation zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen und Zukunftsoptionen zu entwickeln und zu bestimmen (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., 2011, S. 9). Die Beratung der Fachstelle Anrechnung stärkt die Selbstkompetenz der Ratsuchenden,

nimmt diesen aber keine Entscheidung ab. Dabei beschränkt sich die Beratung nicht nur auf Übergänge und Sondersituationen, sondern ist als kontinuierliches, begleitendes Angebot zu verstehen (Schindler, 2005, S. 15). Die Interaktion zwischen den Ratsuchenden und der*dem Beratenden geht über die reine Informationsvermittlung hinaus und umfasst eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten, die u. a. eine begründete Entscheidungsfindung seitens der Ratsuchenden in Bezug auf das Anrechnungsverfahren ermöglicht“ (Evangelische Hochschule Ludwigsburg, 2020 intern).

Es wird deutlich, dass Adressat*innenorientierung als einer der wichtigsten Grundsätze von Anrechnungsberatung zu verstehen ist. Die Anliegen und Bedürfnisse der Ratsuchenden werden in den Mittelpunkt gestellt und Beratung wird unabhängig von den Interessen anderer Organe und Abteilungen ausgebracht (Cendon et al., 2017, S. 15 f.). Dabei orientiert sich Anrechnungsberatung an den Rahmenbedingungen der Studierenden und bringt ihr Angebot zielgruppenspezifisch und niederschwellig aus (Cendon et al., 2020, S. 31). So wird aufgrund der möglichen Berufstätigkeit der Studierenden eine persönliche Terminvereinbarung festen Sprechzeiten vorgezogen und auch eine Beratung über virtuelle Kommunikationswege wird ermöglicht (Iller, 2020, S. 445).

Zur Adressat*innenorientierung in der Anrechnungsberatung zählt auch die offene und anerkennende Haltung der*des Beratenden bzgl. der Diversität der Lebensumstände der Ratsuchenden. Hier geht es vor allem darum, die Vielfalt an Lebensbiografien und Kompetenzen wertzuschätzen und eine gegenseitig akzeptierende und empathische Atmosphäre der Zusammenarbeit zu schaffen (Dauwalder, 2007, S. 17; Rückert, 2011, S. 19).

Als zweiten wichtigen Grundsatz wird die Ressourcen- und Kompetenzorientierung genannt. Das bedeutet, dass nicht die Defizite der Ratsuchenden im Mittelpunkt stehen; vielmehr liegt der Fokus der Beratung auf den Stärken und Kompetenzen der Studierenden, welche sie dann ggf. auch in Anrechnung bringen können. Nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ und im Sinne des Empowerment werden die Adressat*innen im Prozess unterstützt, ihnen jedoch keine Entscheidung abgenommen (Cendon et al., 2017, S. 16; Dauwalder, 2007, S. 17).

Auch das Prinzip der Transparenz wird als essenziell und gewinnbringend für den Beratungsprozess angesehen (Bednarz, 2019, S. 381; Cendon et al., 2017, S. 17). Wichtig hierbei sind die gemeinsame Klärung eines Beratungsanliegens und eine standardisierte Aufklärungs- und Informationsphase für die Studierenden zum Themengebiet

Neben den festgestellten Grundsätzen kommt der Qualitätssicherung der Anrechnungsberatung für die Ratsuchenden eine wichtige Rolle zu, weshalb diese auch in der Beratungskonzeption festgehalten wird (Dauwalder, 2007, S. 18). Hierbei sind sowohl die Kompetenzen der*des Beratenden ausschlagge-

bend als auch die Dokumentations- und Beratungstools, mit denen gearbeitet wird.

3.3 Kompetenzprofil für Beratende

„Professionelle Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung erfordert seitens der Beratenden spezifische und umfassende Kompetenzen, um eine qualitativ hochwertige soziale Dienstleistung zu erbringen. [...] Häufig werden Beratungskompetenzen im Zuge der Beratungspraxis informell erworben und weiterentwickelt“ (Schiersmann & Weber, 2019, S. 131). Umso wichtiger scheint es, erforderliche Kompetenzen in der Beratungskonzeption detailliert zu beschreiben und für die Qualitätsentwicklung des Prozesses nutzbar zu machen.

In der Beratungskonzeption der Fachstelle Anrechnung an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg wurde dabei auf das vom BMBF geförderte und in Zusammenarbeit vom Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. und der Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg entwickelte Kompetenzprofil für Beratende zurückgegriffen (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., 2014, S. 10). Die vier entwickelten Kompetenzkategorien dienen den Berater*innen zur Orientierung für ihre Arbeit und diese können ihr eigenes Handeln und ihre Kompetenzen reflektieren und weiterentwickeln. Im Sinne der Adressat*innenorientierung wird das Beratungsangebot insgesamt transparenter und vergleichbarer und öffnet sich somit der (externen) Beurteilung und Weiterentwicklung (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., 2011, S. 11; Rudolph & Heiny, 2016, S. 6). Des Weiteren kann das Kompetenzprofil für die Personalauswahl und Personalentwicklung herangezogen werden (Schiersmann & Weber, 2019, S. 141).

Nach Schiersmann und Weber (2019, S. 132) wird Beratungskompetenz allgemein verstanden als „erfolgreiche, selbstorganisierte Bewältigung einer (und potenziell vieler) konkreten Problemstellung(en) (z. B. der Gestaltung eines Beratungsprozesses) unter Rückgriff auf verschiedene aktivierbare Ressourcen [...]“. Gerahmt wird diese allgemein gehaltene Kernkompetenz durch vier Kompetenzkategorien, welche in Tabelle 1 noch einmal in einzelnen Unterpunkten operationalisiert dargestellt werden. Deutlich wird, dass viele der bereits erläuterten Qualitätsstandards von Anrechnungsberatung noch einmal aufgegriffen werden. Die systemumfassende Kompetenz beschreibt dabei allgemeine Grundhaltungen, wobei die prozessbezogene Kompetenz sich speziell die Professionalität der Beratenden und auf das Beratungshandeln bezieht. Neu aufgegriffen werden die organisationsbezogenen Kompetenzen, welche die gelingende Einbettung des Beratungshandeln in die organisationalen Rahmenbedingungen beschreiben. Gesellschaftsbezogene Kompetenzen umfassen die Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Ziele für das

Beratungshandeln wie beispielsweise Anforderungen des Bildungswesens oder die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Inklusion (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., 2014, S. 10–18).

Tabelle 1: Kompetenzprofil für Beratende

Systemumfassende Kompetenzen	Orientieren an den Ratsuchenden
	Schaffen von Transparenz des Beratungsangebotes
	Professionelle Haltung und ethisches Verhalten
	Mitgestalten von Qualitätsentwicklungsprozessen
(Beratungs-)Prozess-bezogene Kompetenzen	Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und struktureller Sicherheit
	Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit
	Klären der Anliegen und Vereinbaren eines Kontraktes
	Klären der Situation und Ziele
	Identifizieren und Stärken innerer und äußerer Ressourcen
	Erarbeiten von Lösungs- und Handlungsperspektiven
	Mitgestalten und Umsetzen des organisationalen Leitbildes
	(Weiter-)Entwickeln und Umsetzen formaler Organisationsstrukturen und -prozesse
Organisationsbezogene Kompetenzen	Mitgestalten und Leben der Organisationskultur
	Nachhaltiges Sichern und effizientes Nutzen der Ressourcen
	Kooperieren mit fachlichem und überfachlichem Umfeld
Gesellschaftsbezogene Kompetenzen	Berücksichtigen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen
	Berücksichtigen gesellschaftlicher Ziele

(in Anlehnung an Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., 2014, S. 10)

Das umfassende Kompetenzprofil macht deutlich: „Richtiges Beraten im Sinne von Hilfe zur Entscheidungsunterstützung ist eine Kunst, die viel Wissen und Erfahrung auf Seiten der Beratenden erfordert“ (Gieseke et al., 2007, S. 34).

3.4 Verwendung von Beratungs- und Dokumentationstools

Um den Beratungsprozess zu vereinfachen und möglichst transparent und ressourcensparend zu gestalten, wird neben der Definition der Beratungskompetenzen der Einsatz von Beratungs- und Dokumentationstools empfohlen (Sturm & Bopf, 2018, S. 278). Die Beratungskonzeption der Fachstelle Anrechnung der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg beinhaltet daher einen Beratungsleitfaden für das Erstgespräch sowie Unterlagen zur Dokumentation des voraussichtlichen Studienverlaufs für die Studierenden. Durch einen standardisierten Beratungsablauf für das Erstgespräch soll sichergestellt werden, dass alle Adressat*innen gleiche und vollständige Informationen zu Anrechnung und

ihre Möglichkeiten an der Hochschule erhalten. Im ersten Teil des Bogens können alle für den Beratungsverlauf relevanten (Kontakt-)Informationen der Adressat*innen festgehalten werden. Diese können gespeichert und für den weiteren Beratungsverlauf erneut herangezogen und ggf. aktualisiert werden. Der zweite Teil des Bogens dient der*dem Beratenden als Checkliste für alle zu vermittelnden Informationen. Bei kontinuierlicher Anwendung des Leitfadens in Erstgesprächen kann dieser darüber hinaus als Grundlage für eine statistische Auswertung der erhobenen Daten und zur Evaluation herangezogen werden.

Neben der Dokumentation der Beratungsinhalte werden auch Anrechnungsanträge und verabschiedete Anrechnungsbescheide dokumentiert. Beratende können sich in der Anrechnungsberatung so auf bereits abgeschlossene Fälle beziehen und diese als Orientierung für zukünftige Anrechnungsempfehlungen verwenden. Durch die Dokumentation können ähnliche Anrechnungsgesuche verglichen und für Studierende eine faire Entscheidung über Anrechnungsanträge gewährleistet werden. Zusätzlich können Entscheidungsprozesse vereinfacht und beschleunigt werden, um Zeit und Ressourcen für Beratende und Antragsstellende im Anrechnungsprozess gering zu halten. Darüber hinaus ermöglicht es die Dokumentation gleichartige, individuelle Anrechnungsgesuche zu identifizieren und zu sammeln und für diese, bei wiederholtem Aufkommen, gegebenenfalls pauschale Regelungen zu entwickeln.

4 Ein Blick in die Zukunft

Im Zuge der Öffnung der Hochschulen für „nicht-traditionell“ Studierende kommt eine neue heterogene Zielgruppe mit unterschiedlichen Lebensbiografien und Rahmenbedingungen an die Hochschule (Koller, 2019, S. 115). Mit dem Bedeutungszuwachs von Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen dieser Zielgruppe, kommt auch der Professionalisierungsdiskurs von Anrechnungsberatung in den Fokus (Maier-Gutheil et al., 2019, S. 11). Ein Teil der qualitativen Weiterentwicklung von Anrechnungsberatung stellt die Erarbeitung eines geeigneten Beratungskonzepts dar. Unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen der Zielgruppe gibt das Konzept Auskunft über das allgemeine Beratungsverständnis, zu verfolgende Qualitätsstandards, erforderliche Kompetenzen der*des Beratenden und Beratungsinhalte sowie Dokumentationsmöglichkeiten des Beratungsprozesses. Das Konzept fungiert somit als Arbeitsgrundlage für die Fachkräfte der Fachstelle Anrechnung, klärt den Arbeitsauftrag und seine Umsetzung und gibt Orientierung in der täglichen Arbeit. Durch die transparente Darstellung der Dienstleistung wird auch für Ratsuchende Verbindlichkeit und Sicherheit geschaffen. Des Weiteren kann die Konzeption als Instrument der Selbstüberprüfung und als

Hilfe für Evaluation, Handlungsoptimierung und Qualitätssicherung der Beratungsleistung verwendet werden. Sturm und Bopf (2018, S. 278) verweisen außerdem auf das Potenzial, durch ein gut ausgearbeitetes Beratungskonzept den zeitlichen Aufwand im Beratungsprozess und somit den Einsatz von Ressourcen auf Seiten der Hochschule wie auch bei den Studierenden zu reduzieren.

Die Beratungskonzeption der Fachstelle Anrechnung der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg soll dabei nicht als abschließend und unveränderlich angesehen werden. Vielmehr geht es darum, sich aus der Praxiserfahrung ergebende Erkenntnisse über Optimierungspotenziale zu evaluieren und zu reflektieren und im Sinne des kontinuierlichen Qualitätsmanagements in die Konzeption und das Beratungshandeln einzuarbeiten.

Literatur

- Bednarz, S. (2019). Beratung und Information bei der Gestaltung von Übergängen. In: B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 365–384.
- Cendon, E., Donner, N., Elsholz, U., Jandrich, A., Mörth, A., Wachendorf, N. M. & Weyer, E. (Hrsg.) (2017). *Die kompetenzorientierte Hochschule: Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule*. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hrsg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=19035.
- Damm, C. (2019). *Anrechnungsberatung als Möglichkeit der Öffnung von Hochschulen? Struktur und Praxis der Anrechnungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In: O. Dörner, C. Iller, I. Schüssler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (Hrsg.), *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder*. Opladen: Barbara Budrich, S. 103–114.
- Dauwalder, J.-P. (2007). *Beratung: Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung*. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 30 (1), S. 9–19.
- Evangelische Hochschule Ludwigsburg (Hrsg.) (2020 intern). *Beratungskonzeption der Fachstelle Anrechnung. Ludwigsburg*.
- Fitzke, C. (2019). *Förderung überfachlicher Kompetenzen an Hochschulen: Neurowissenschaftliche Erkenntnisse in der Studienberatung nutzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (Hrsg.) (2019). *Fachthemen: Beratungsverständnis*. <https://gibet.org/fachthemen/>.
- Ghulam, M. (2013). *Auswirkung der Studienberatung auf Studierverhalten, Studiergewohnheiten und Leistungsmotivation von Studierenden*. Humboldt Universität zu Berlin.

- Gieseke, W., Käßpflinger, B. & Otto, S. (2007). Prozessverläufe in der Beratung analysieren: Ein Desiderat Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 30 (1), S. 33–42.
- Hanak, H. (2017). Wissen und Beratung. Besondere Gelingensfaktoren bei der Implementierung von Anrechnungsverfahren? In: M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer & T. Hagemann (Hrsg.), Akademische und berufliche Bildung zusammen denken: Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule. Münster: Waxmann, S. 143–154.
- Iller, C. (2020). Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 441–454.
- Jürgens, A., Zinn, B. & Schmitt, U. (2011). Beruflich Qualifizierte – die neuen Studierenden der „Bologna-Ära“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (2), S. 230–237.
- Klammer, U. (2018). Soziale Durchlässigkeit an Hochschulen: Erleiden? Fördern? Gestalten! In: N. Tomaschek & K. Resch (Hrsg.), Die Lifelong Learning Universität der Zukunft: Institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung. Münster: Waxmann, S. 205–225.
- Koller, K. (2019). Beratung, Betreuung, wissenschaftliche Weiterbildung: Herausforderung angenommen!? In: O. Dörner, C. Iller, I. Schäßler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (Hrsg.), Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Opladen: Barbara Budrich, S. 115–130.
- Maier-Gutheil, C., Schiersmann, C., Iller, C., Dörner, O. & Schäßler, I. (2019). Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder – eine Einführung. In: O. Dörner, C. Iller, I. Schäßler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (Hrsg.), Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–16.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (Hrsg.) (2011). Qualitätsmerkmale guter Beratung: Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. https://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Eigene_Veroeffentlichungen/qmm_guter_Beratung_2011.pdf.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (Hrsg.) (2014). Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung. <https://www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Kompetenzprofil.pdf>.
- Rückert, H.-W. (28. Januar 2011). Beratungsangebote und Beratungskompetenzen an Hochschulen als Aspekte von Serviceorientierung. Freie Universität Berlin. Forum Prüfungsverwaltung. Berlin. https://his-he.de/fileadmin/user_upload/Veranstaltungen_Vortraege/2011/Forum_Pruefungsverwaltung_2011/07_HISForumPV_11_Hans_Werner_Rueckert.pdf.
- Rudolph, C. & Heiny, K. (2016). Bildungsberatung im Umbruch: Herausforderungen für Beratung und Betreuung in der akademischen Weiterbildung. BMBF-Verbundprojekt „OTH mind“ der OTH Regensburg und der OTH Amberg-Weiden. https://www.oth-regensburg.de/fileadmin/media/weiterbildung/OTH_mind/Publikation_Bildungsberatung_im_Umbruch.pdf.

- Schiersmann, C. & Weber, P. (2019). Instrumente zur Erfassung der Kompetenzen von Beratern im Feld Bildung, Beruf und -beschäftigung – Konzept und Erprobung. In: O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (Hrsg.), *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder*. Opladen: Barbara Budrich, S. 131–142.
- Schindler, G. (2005). Grundzüge eines Konzepts für die Studienfachberatung in den Fachbereichen an den Universitäten in Bayern. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Severing, E. (2020). Durchlässigkeit der Berufsbildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 27–40.
- Sturm, N. & Bopf, N. (2018). Optimierung von Beratungsstrukturen für Studieninteressierte in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Seitter, M. Frieze & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung: WM3 Weiterbildung Mittelhessen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–282.
- Sturm, N. & Hanak, H. (2018). Identifizierung der Kernprozesse in Anrechnungsverfahren: eine Voraussetzung für die nachhaltige Implementierung in Hochschulstrukturen? In: T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession: Felder erwachsenenpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 181–196.
- Sturm, N. (2018). Anrechnungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beratungswissen, Prozessstrukturen, Optimierungspotentiale. In: W. Seitter, M. Frieze & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung: WM3 Weiterbildung Mittelhessen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 283–300.

Kompetenzraster zur Qualitätssicherung von Anrechnungsprozessen, Lehre und Prüfungen

Hintergründe und Konstruktion

Daniela Kuhn

1 Einleitung

Zur Erleichterung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsinstitutionen sind nachvollziehbare und transparente Verfahren der Kompetenzerfassung im Vorfeld der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an Hochschulen erforderlich. Um Anrechnungsverfahren zu ermöglichen, müssen die in der bisherigen Biografie erworbenen Kompetenzen erfasst und im Hinblick auf Inhalt und Niveau in Bezug zu den erwarteten Kompetenzen der Module gesetzt werden. Hierzu kann ein Kompetenzraster als Instrument eingesetzt werden. Mit den ergänzenden Kompetenzbeschreibungen und Portfolios von Studierenden können qualitätsgesicherte, transparente und verbindliche Anrechnungsverfahren erreicht werden. Zudem soll über die Verwendung dieses Instruments des Kompetenzrasters eine bessere Passung von Anrechnung, Lehre und Prüfung erzielt werden.

Im Folgenden wird die Bedeutung von Kompetenzrastern zur Entwicklung und Verwendung dieses Instruments in der Praxis hervorgehoben. Der Beitrag soll darüber hinaus dazu befähigen, die strukturellen und inhaltlichen Anforderungen in die eigene Praxis und in die Erstellung von Kompetenzrastern zu überführen.

Hierzu werden die Zusammenhänge von Prozessen der Anrechnung und Lehre mit dem Instrument des Kompetenzrasters dargestellt. Im Weiteren folgt die Beschreibung des Nutzens differenzierter Darstellung von erwarteten Lernergebnissen in Kompetenzrastern. Zudem wird ein Einblick in den strukturellen Aufbau von Kompetenzrastern gegeben und handlungsleitende Kriterien zur Erstellung eines Kompetenzrasters bereitgestellt. Im letzten Kapitel finden sich Hinweise zu Formulierungen von Lernergebnissen und zur Formulierung von Zielniveaus für ein Kompetenzraster.

2 Kompetenzraster

2.1 Zusammenhänge zu Anrechnungsprozessen und der Lehre an Hochschulen

Bei der Orientierung an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“), geht es um die in der Praxis sichtbaren und messbaren Handlungen. Der hier verwendete Kompetenzbegriff orientiert sich so an dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (AK DQR, 2011), in dem Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz verstanden wird. Diese Handlungskompetenz zeigt sich in der Angemessenheit der Reaktion auf Anforderungssituationen und umfasst das individuelle Wissen, die kognitiven und praktische Fertigkeiten, damit einhergehende Emotionen, Werthaltungen und in der durch die Reaktion hypothetisch anzunehmende Motivation (OECD, 2003, S. 2).

Für die Beschreibung der Kompetenzziele von Modulen muss spezifiziert werden, welche Lernergebnisse zum erfolgreichen Abschluss eines Moduls vorhanden sein sollen, wie diese operationalisiert und in einem passenden Prüfungsformat messbar gemacht werden können. So formulieren Weyer et al. (2017): „Eine Orientierung an Kompetenzen bedeutet, den Blick auf die Studierenden, ihre schon vorhandenen Kompetenzen und ihre Kompetenzentwicklungsziele zu richten und Unterstützung auf allen Ebenen genau daraufhin auszurichten. Der ‚shift from teaching to learning‘ gilt als Kurzformel für diesen Wandel von der Lehr- und Inhalts- bzw. Wissensorientierung hin zur Studierenden- und Lernergebnisorientierung“ (S. 6). Ein Kompetenzraster bildet ein Modul mit seinen konkreten Lernergebnissen in den verschiedenen Kompetenzdimensionen ab. Im Rahmen der Entwicklung einzelner Lehrveranstaltung innerhalb eines Moduls dient es als Orientierungshilfe für die Konzeption der Lehre und die Ausrichtung auf die Lernergebnisse. Ein Kompetenzraster kann sowohl als Grundlage für die Prüfungskonzeption innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen als auch für die Prüfungsgestaltung am Ende des Moduls im Rahmen der Modulprüfung dienen. Es bildet einen schematischen Rahmen, der hilfreich dabei sein kann, Lernergebnisse zu präzisieren. Lernergebnisse sind dadurch gekennzeichnet, „dass sie klare Aussagen darstellen über das, was der Lernende erreichen soll und wie er oder sie den Erfolg nachweisen soll. So sind Lernergebnisse präziser, leichter zu formulieren und klarer als Lernziele“ (Kennedy, 2008, S. 30). Bei dieser Präzisierung von erwarteten Lernergebnissen sollen nur beobachtbare Vorgänge beschrieben werden. Schließlich kann nur an beobachtbaren und messbaren Handlungen überprüft werden, ob und inwieweit die angestrebten Lernergebnisse erreicht wurden. Hierzu ist nach der Formulierung von Lernergebnissen ein geeignetes Messinstrument/Prüfungsinstrument auszuwählen bzw. zu entwickeln und Beurteilungskriterien der Zielerreichung festzulegen. Es muss infolge durch passende Lehr- und Lernstrategien

die Möglichkeit geschaffen werden, mit den vorhandenen Ressourcen die erwarteten Lernergebnisse zu erzielen. Dem sollte sich eine Prüfung zur Passung zwischen Lernergebnis, Prüfungsformat und Lehr-Lernstrategie und letztlich dem Kompetenzraster anschließen (Biggs, 1996).

Neben der Orientierung für Dozierende in diesem Abstimmungsprozess bietet ein Kompetenzraster einen transparenten Leitrahmen für Studierende, anhand dessen verdeutlicht wird, über welche Kompetenzen Studierende nach Absolvierung des Moduls verfügen sollen. Es ermöglicht den Studierenden, sich selbst dahingehend zu prüfen, ob sie diese Kompetenzen schon mitbringen, in welchen Inhaltsbereichen sie noch Kompetenzen nacherwerben müssen oder in welchen Inhaltsbereichen ein anderes Kompetenzniveau erzielt werden muss. Die transparente Zielformulierung in einem Kompetenzraster auf der übergeordneten Modulebene dient auch der Nachvollziehbarkeit der Zielsetzung einzelner Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Lehrende haben mit Hilfe des Kompetenzrasters die Möglichkeit, die zu erwerbenden Kompetenzen mit den Studierenden zu besprechen. So können Dozierende über Transparenz bzgl. ihrer Vorgehensweise und den angestrebten Lernergebnissen motivationsförderliche gemeinsame Absprachen bzgl. des Lernwegs mit Studierenden treffen.

2.2 Nutzen differenzierter Darstellung von Lernergebnissen in Kompetenzrastern

Neben der Möglichkeit des Äquivalenzvergleichs (Prüfung der Gleichwertigkeit von Leistungen) im Rahmen der Anrechnung durch Kompetenzraster und die individuellen Kompetenzbeschreibungen der Studierenden im Anrechnungsprozess, kann für die Konzeption der Lehre bei den Modulverantwortlichen eine bewusste Auseinandersetzung mit dem erwarteten Kompetenzniveau im jeweiligen Kompetenzbereich erfolgen. Durch die Ausrichtung der Lehrveranstaltungen auf das erwartete Kompetenzniveau in den jeweiligen Kompetenzdimensionen kann eine Niveausicherung erreicht werden, die eine Anschlussfähigkeit an höhere Studieninhalte, Studienmodule bzw. Abschlüsse ermöglicht. Diese Niveausicherung dient sowohl der Qualitätssicherung in der Lehre, bei den Prüfungen als auch der Qualitätssicherung bei der Umsetzung von Anrechnung an den Hochschulen.

3 Struktureller Aufbau eines Kompetenzrasters

Bei einem Kompetenzraster handelt es sich um eine tabellarische Darstellung von zu erwerbenden Kompetenzen. In den Zeilen finden sich die Kompetenzdimensionen in den Spalten die Niveaustufen, welche am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (BMBF & KMK, 2013) als Referenzrahmen orientiert sind.

In den zugehörigen Zellen werden von den Modulverantwortlichen die Lernziele nach Niveaustufe eingetragen. Hier werden im Hochschulbereich drei Niveaustufen dargestellt (DQR 4–6). Dies ermöglicht es, mögliche Entwicklungsschritte für alle Kompetenzdimensionen abzubilden.

Bei einem Kompetenzraster sind Wissen und Fertigkeiten unter der Kompetenzdimension „Fachkompetenz“ zusammenzufassen. Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig, methodengeleitet und fachlich in angemessener Weise Aufgaben und Problemstellungen zu bearbeiten und eine Beurteilung des Ergebnisses vornehmen zu können. Das untergeordnete Konstrukt „Wissen“ kann synonym zu dem Begriff Kenntnisse verstanden werden. Hierunter sind die Ergebnisse von Lern- und Verstehensprozessen in Bezug zu Theorien und zur Praxis in einem Lern- und Arbeitsbereich zu fassen. Lernergebnisse, die den Einsatz von Wissen zur Problemlösung oder Aufgabenbewältigung beschreiben, werden in der Kompetenzdimension „Fertigkeiten“ dargestellt. Bei der Beschreibung sind kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) von praktischen Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) abzugrenzen.

Eine weitere übergeordnete Kompetenzdimension ist die „Personale Kompetenz“ (Personale-/Humankompetenz). Unter dieser Kompetenzdimension sind Lernergebnisse zur Sozialkompetenz und zur Selbstständigkeit gefasst. „Selbstständigkeit“ ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, aber auch die Bereitschaft zu eigenständigem und verantwortungsbewusstem Handeln. Hierzu gehört auch die Fähigkeit zur Reflexion dieses Handelns und die Fähigkeit, dieses Handeln daraufhin weiterzuentwickeln, aber auch das Handeln anderer zu reflektieren und zu bewerten. Im Kompetenzbereich „Sozialkompetenz“ sind Lernergebnisse so zu formulieren, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zu einer zielorientierten Zusammenarbeit und Wahrnehmung von Interessen der rationalen und verantwortungsbewussten Auseinandersetzung bzw. Verständigung in Bezug zu diesen Interessen und Mitgestaltung in sozialen Situationen deutlich wird (BMBF & KMK, 2017). Zudem sind diese Kompetenzdimensionen in drei Kompetenzniveaus zu überführen (DQR 4–6) (BMBF & KMK, 2013, S. 12–20).

Ein Lernergebnis ist dem Kompetenzniveau 4 des DQR zuzuordnen, wenn die*der Studierende in der Lage ist, wissenschaftliche Theorien und Forschungsthemen darzustellen, diese unter Anleitung zu reflektieren und den Transfer auf Situationen in der Praxis für überschaubare und vertraute Handlungsfelder zu leisten.

Auf dem Kompetenzniveau 5 ist die*der Studierende mit Hilfe von strukturellen Vorgaben wie Kriterien und Fragestellungen zu selbstständigen Analysen im Kontext von Wissenschaft und Forschung befähigt. Auch im Hinblick auf die Ausführungen in Bezug zur Praxis kann die Aufgabe in Situationen mit

klarer Strukturierung und sich gering verändernden und vertrauten Handlungsbereichen bewältigt werden.

Auf Kompetenzniveau 6 ist die*der Studierende zur selbstständigen Analyse im Kontext von Wissenschaft und Forschung befähigt und in der Lage, in Bezug auf die Praxis umfassende fachliche Aufgabenstellungen in komplexen und sich verändernden Bereichen zu planen und zu bearbeiten (Eidt, 2017, S. 36).

In Tabelle 1 wird die Grundstruktur eines Kompetenzrasters dargestellt.

Tabelle 1: Struktur eines Kompetenzrasters

Inhaltsbereich/ Inhalt	DQR 4	DQR 5	DQR 6
Fachkompetenz			
Wissen			
Inhaltskomponente	Lernergebnisbeschreibung DQR 4	Lernergebnisbeschreibung DQR 5	Lernergebnisbeschreibung DQR 6
Fertigkeiten			
Inhaltskomponente	Lernergebnisbeschreibung DQR 4	Lernergebnisbeschreibung DQR 5	Lernergebnisbeschreibung DQR 6
Personale Kompetenz			
Soziale Kompetenz			
Inhaltskomponente	Lernergebnisbeschreibung DQR 4	Lernergebnisbeschreibung DQR 5	Lernergebnisbeschreibung DQR 6
Selbstständigkeit			
Inhaltskomponente	Lernergebnisbeschreibung DQR 4	Lernergebnisbeschreibung DQR 5	Lernergebnisbeschreibung DQR 6

(Eidt, 2017, S. 36)

4 Handlungsleitende Kriterien zur Erstellung eines Kompetenzrasters

Im Folgenden wird näher ausgeführt, welche Kriterien bei der Erstellung eines Kompetenzrasters berücksichtigt werden müssen, um alle relevanten Merkmale abzudecken. Kompetenzraster weisen einige Merkmale auf, die bei der Formulierung der Kompetenzen in der Modulbeschreibung noch meist weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Wenn bei der Konzeption der Kompetenzziele der Module die Umformulierung in Kompetenzrastern noch nicht mitbedacht wurde, ist eine Überführung in den jeweiligen Kompetenzbereich mit entsprechender Niveauzuordnung zu leisten. Zudem kann über diesen Prozess geprüft werden, ob die Kompetenzziele der Module im Hinblick auf alle Kompetenzdimensionen formuliert wurden.

Die Lernziele der Modulbeschreibung müssen bei der Umformulierung für ein Kompetenzraster in den Bereich Fachkompetenz: Wissen, Fertigkeiten und in den Bereich Personale Kompetenz: Soziale Kompetenzen, Selbstständigkeit eingeordnet und in die DQR-Niveaustufen 4–6 überführt werden. In Tabelle 2 finden Sie die Kompetenzziele des Moduls aus dem Modul „Entwicklung und Sozialisation“ aus dem Studiengang Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg.

Tabelle 2: Beispielmodul – Entwicklung und Sozialisation

Die Studierenden, ...
... kennen grundlegende entwicklungspsychologische Fragestellungen und Perspektiven, können diese zur Analyse typischer Fallbeispiele nutzen und deren Reichweite einschätzen.
... kennen Bindungs- und Resilienztheorien und mindestens eine weitere zentrale entwicklungspsychologische Theorie und können diese zur Analyse typischer Fallbeispiele nutzen und daraus einfache Handlungskonzepte ableiten.
... können Entwicklungsstörungen in einfachen Fallbeispielen aus Kontexten der Sozialarbeit erkennen, dazugehörige Entstehungskontexte analysieren und ggf. notwendige Verweisungskontexte benennen

(EHL, 2020)

Die Beschreibung im Kompetenzraster ist durch die Zuordnung von Kompetenzen zu den Kompetenzbereichen und dem Kompetenzniveau differenzierter als die Beschreibung der Kompetenzziele wie wir sie in Modulhandbüchern vorfinden. Gegebenenfalls ist es auch sinnvoll, weitere Aspekte in den Modulzielen zu ergänzen. Durch die Entwicklung eines Kompetenzrasters können so fehlende Kompetenzbereiche identifiziert werden und dies kann zu einer Verbesserung der Kompetenzzielformulierung im Modulhandbuch beitragen.

Die Einordnung der Lernziele in Niveaustufen sollte sich an den Niveaustufen des Deutschen Qualifikationsrahmens orientieren (DQR, 2016). Wenn ein Überblick über den Referenzrahmen gewonnen wurde, geht es in einem zweiten Schritt um die kompetenzbasierte Formulierung der Lernergebnisse. Bei der Formulierung sind insbesondere Verben zu nutzen, die eine Sichtbarkeit und somit auch Prüfbarkeit von Kompetenzen verdeutlichen. Über den formulierten Grad selbständiger Handlungen ist die Selbstständigkeit zudem neben der Ausführung als eigenständiger Kompetenzbereich ein Indikator für das jeweilige Kompetenzniveau. Im Weiteren wird das Kompetenzniveau über den Grad an Anwendung und Einordnung z. B. von Wissen in komplexen und neuartigen Situationen verdeutlicht. Empfohlen werden folgende Verben und ergänzend Adjektive, die zur Verdeutlichung der Niveaustufen eingesetzt werden (Tabelle 3).

Tabelle 3: Beschreibung der Kompetenzniveaus über Verben und Adjektive

	DQR 4	DQR 5	DQR 6
Zusammenfassung für „Wissen“	Darstellung des Wissens	Selbstständige Anwendung des Wissens in komplexen Bereichen	Selbstständige Anwendung und Einordnung des Wissens für komplexe Problemstellungen und Transfer
Relevante Verben	(„Erinnern“): aufzählen, nennen, angeben, darstellen, beschreiben, messen („Verstehen“): beschreiben, erklären, interpretieren, deuten, übersetzen, erläutern, begründen, kategorisieren	(„Anwenden“): auf andere Sachverhalte übertragen, durchführen, berechnen, überprüfen, anwenden, auswerten, erstellen, konstruieren („Analysieren“): differenzieren, unterscheiden, auswählen, gegenüberstellen	(„Synthetisieren/Kreieren“): entwerfen, konstruieren, generieren, optimieren („Beurteilen“): entscheiden, kritisch würdigen, planen, kritisieren, kommentieren, beurteilen, einschätzen, Schlüsse ziehen
Relevante Adjektive	z. B. grundlegend, vorgegeben,	z. B. selbstständig, individuell, einfach, sachgerecht	z. B. sicher, vertraut, verschieden, alternativ, begründet, komplex, fremd

(Schaper, 2016; Weidenfelder, 2019)

4.1 Formulierungen von Lernergebnissen für ein Kompetenzraster

Die Formulierung der Lernergebnisse benötigt eine Inhaltskomponente, also einen Gegenstand, auf den sich die Kompetenz bezieht und eine Prozess- bzw. Verhaltenskomponente, die beobachtbare Vorgänge bei den Studierenden beschreibt. Hierzu werden die in Tabelle 3 dargestellten aktiven Verben genutzt. Bei der Formulierung der Lernergebnisse sollte mit dem Anstieg der Niveaustufe auch die Komplexität des Lernergebnisses zunehmen. Da es sich um ein Stufenmodell handelt, beinhaltet die höhere Niveaustufe die bereits erworbenen Kompetenzen auf der vorherigen Entwicklungsstufe.

Bei der Verschriftlichung ist zu beachten, dass nur ein Verb pro Lernergebnis (z. B. wertebasierte Haltung reflektieren) genutzt werden sollte. Diese Verben sollten sinnvoll zu einer Inhaltskomponente (z. B. Ethik der sozialen Arbeit) in Bezug gesetzt werden, also auf die zentralen Lerninhalte bezogen sein. In der Verschriftlichung kann benannt werden, mit welcher Prüfungsform die Kompetenz geprüft wird (z. B. Praxisbeispiele in Fallbesprechungen und Gruppendiskussionen). So kann beispielhaft wie folgt formuliert werden: Die Studierenden zeigen anhand von Praxisbeispielen in Fallbesprechungen und Grup-

pendiskussionen eine wertebasierte Haltung für ihre professionelle Praxis und können diese auf die Ethik der sozialen Arbeit hin reflektieren.

Handlungsleitend können auch weitere Empfehlungen in Anlehnung an Kennedy (2008, S. 61) für die Formulierung von Lernergebnissen sein. Bedeutsam ist die Fokussierung auf die von den Studierenden zu erwerbenden Kompetenzen anstelle der Fokussierung auf die Lehrinhalte. Lernergebnisse müssen immer beobachtbar und mit geeigneten und verfügbaren Instrumenten messbar sein. Verben, die nicht direkt beobachtbare Handlungen beschreiben (z. B. „wissen“, „verstehen“, „lernen“, „sich bewusst sein“) sollten vermieden werden. Zudem sollte ein Lernergebnis in verschiedenen Kompetenz-Niveaustufen formuliert werden. So können Lernergebnisbeschreibungen transparenter und nachvollziehbarer sein und Entwicklungsmöglichkeiten abgebildet werden. Die Anzahl der untergeordneten Lernergebnisse des Moduls sollte die Zahl neun nicht überschreiten und zu dem übergeordneten Lernziel passen. Letztlich ist bei der Formulierung der Lernergebnisse zu beachten, dass die Studierende diese in der vorgegebenen Zeit und mit den vorhandenen weiteren Ressourcen erreichen können.

In Tabelle 4 findet sich die exemplarische Darstellung eines Lernergebnisses im Bereich Wissen im Modulhandbuch in seiner Formulierung im Kompetenzraster für das Modul „Entwicklung und Sozialisation“ (siehe auch Tabelle 3).

Tabelle 4: Exemplarische Darstellung eines Lernziels mit der Einordnung in DQR-Niveaustufen

		DQR-Niveau		
Kompetenzbereich	Inhaltskomponente	DQR 4	DQR 5	DQR 6
Wissen	zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien	Studierende sind in der Lage zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien wiederzugeben/ darzustellen.	Studierende sind in der Lage zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien auf einen konkreten Fall anzuwenden und in Bezug auf zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien zu analysieren.	Studierende sind in der Lage zentrale Entwicklungs- und Sozialisationstheorien kritisch zu beurteilen und im Hinblick auf andere Kontexte weiterzuentwickeln und Folgen für kindliche Entwicklung einzuschätzen.

(EHL, 2017)

4.2 Zielniveaus innerhalb der Kompetenzdimensionen konkretisieren

Kompetenzraster bieten neben ihren anderen positiven Nutzungsmöglichkeiten auch die Grundlage für die Entwicklung von geeigneten Prüfungsformaten und zudem für die Abwicklung von Anrechnungsprozessen.

In Rahmen von Anrechnungsverfahren formulieren Studierende ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Diese werden zu dem festgelegten Modulziel in Beziehung gesetzt. Die prüfende Stelle entscheidet, ob die Kompetenzen der*des Studierenden mit dem Inhalt und Niveau des Modulziels im jeweiligen Kompetenzbereich übereinstimmen. Um die Kompetenzraster zur Anrechnung außerhochschulischer Leistungen nutzen zu können, muss von dem*der Modulverantwortlichen festgelegt werden, auf welchem Niveau welcher Kompetenzbereich zur Erreichung des Modulziels liegen soll. Dies ist für die Studierenden transparent zu machen.

Es müssen nicht alle Kompetenzdimensionen auf dem gleichen Kompetenzniveau zum Bestehen des Moduls liegen und auch bei Modulen zu Beginn des Studiums kann ein niedriges Niveau zur Erreichung der Modulziele sinnvoll und ausreichend sein. Um dieses Niveau festzulegen, ist eine kritische Betrachtung der eigenen Lehrveranstaltung bzw. eine realistische Betrachtung des zu erbringenden Niveaus in der Lehrveranstaltung notwendig. Es ist selbstkritisch zu hinterfragen, auf welchem Niveau sich Studierende befinden, die eine Modulprüfung gerade noch bestehen. Mit diesem Vorgehen kann ein Beitrag zu einem gerechten Anrechnungsverfahren geleistet werden. Nach der inhaltlichen Entscheidung ist zur grafischen Darstellung das jeweilige Feld im Kompetenzraster zu markieren. Durch die Markierung wird der*dem Studierenden mit Anrechnungswunsch deutlich, welche Kompetenzen zur Erreichung der Modulziele benötigt werden. Im Rahmen eines Kompetenzfeststellungsworkshops oder im Rahmen einer Anrechnungsberatung, kann so zudem eine kritische Betrachtung mit den Studierenden initiiert und auch aufgezeigt werden, warum evtl. in einzelnen Teilbereichen noch Kompetenzen durch den Besuch der Lehrveranstaltung erworben werden sollten.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Kompetenzraster können als Instrument der Durchlässigkeit zwischen Bildungsinstitutionen dienen. Sie leisten zudem einen Beitrag zur Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren der Lehre und Prüfungen. In der Praxis stellt uns die Erstellung und Verwendung von Kompetenzrastern allerdings vor größere Herausforderungen. In einem ersten Schritt müssen Kompetenzziele der Module in Kompetenzdimensionen gefasst und in Lernergebnissen formuliert werden. In einem weiteren Schritt ist eine Einstufung der Lernergebnisse in drei

verschiedenen Kompetenzniveaus zu leisten. Über diese differenzierte Darstellung von erwarteten Kompetenzen kann die Lehre daraufhin angepasst und Prüfungen können zur Messung der erwarteten Kompetenzen konzipiert werden. Anrechnungsprozesse haben durch ausformulierte Kompetenzraster einen Bezugsrahmen, der in direkter Verbindung zu den Lernergebnissen des Moduls steht. Somit werden diese Verfahren transparenter, fairer und nachvollziehbarer für Personen mit einem Anrechnungsgesuch. Aber es sind hierbei besondere Aspekte zu berücksichtigen. So weist Eidt (2017) darauf hin: „Kompetenzraster können im Sinne einer reinen Zweckorientierung von Lernprozessen missbraucht werden und es bedarf ständiger Reflexion auf grundlegende Bildungsorientierungen, um dieser Gefahr vorzubeugen. Auch gelingt die Vertiefung studentischer Lernprozesse mit diesem Hilfsmittel nicht zwangsläufig und gerade hier sind weitere hochschuldidaktische Forschungen notwendig. Es wäre auch eine komplette Überforderung dieses Instruments, wenn damit die Erwartung verknüpft würde, eine vollständige Abbildung aller in einem Studienprogramm zu erwerbenden Kompetenzen zu leisten“ (S. 40). Im Weiteren ist die sprachliche Formulierung ein kritisch zu betrachtender Punkt. Sie kann als floskelhaft wahrgenommen werden, wenn die Passung zum Prüfungsformat nicht gegeben ist, also beispielsweise im Kompetenzraster das Verb „evaluieren“ im beschriebenen Lernergebnis genutzt wird, aber die Prüfungsform ausschließlich eine Nennung von Wissensaspekten umfasst. Zudem muss die Beschreibung der Kompetenzdimensionen im Deutschen Qualifikationsrahmen als nicht trennscharf bewertet werden, was eine Formulierung und Einordnung in die jeweiligen Kompetenzdimensionen zusätzlich erschwert. Ein weiterer Aspekt umfasst die Differenziertheit der Darstellung im Kompetenzraster. Ein Kompetenzraster auf Modulebene bildet ausschließlich die Ziele eines gesamten Moduls ab. So können Kompetenzen, die sich nur auf Teile von Modulen (Bausteine, Lehrveranstaltung) beziehen, bei einem Äquivalenzvergleich bei Anrechnungsverfahren nicht einzelnen Veranstaltungen gegenübergestellt werden. Um eine Anrechnung auch unterhalb der Modulebene zu ermöglichen, aber auch um Entwicklungsmöglichkeiten und Kompetenzerwartungen einzelner Lehrveranstaltung abzubilden, sollten so zukünftig auch Kompetenzraster unterhalb der Modulebene erstellt werden.

Literatur

- AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), S. 347–364.

- BMBF & KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf.
- BMBF & KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2017). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Zuordnungsverfahren. <https://www.dqr.de/content/2445.php>.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A framework for qualifications of the European higher education area. https://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf.
- EHL – Evangelische Hochschule Ludwigsburg (2020). Modulhandbuch Soziale Arbeit Bachelor of Arts (Stand: 9. November 2020). https://www.eh-ludwigsburg.de/fileadmin/user_upload/Studium/Studiengaenge/Bachelorstudiengaenge/Soziale_Arbeit/BA_Soziale_Arbeit__MHB_2018_Stand_11.2020.pdf.
- Eidt, E. (2017). Kompetenzraster als Instrument der Kompetenzorientierung an Hochschulen: Konstruktion, Nutzungsmöglichkeiten und Diskussionen. In: Eva Cendon, Noemi Donner, Uwe Elsholz, Anabelle Jandrich, Anita Mörh, Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Hochschule – Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf, S. 35–41.
- Kennedy, D. (2008). Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden. Bonn: DAAD.
- OECD (2003). Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report „Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society“. https://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf.
- Schaper, N. (2016). Workshop für Lehrende und Studierende für die Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften. Paderborn: Universität Paderborn. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-45-Mannheim/Kompetenzorient._Pruefen_Mannheim_26.02.2016_Workshop_Wiwi_PPT_Schaper.pdf.
- Weyer, E., Wachendorf N. M. und Mörh, A. (2017). Kompetenzorientierung, wie ist das gemeint? In: Eva Cendon, Noemi Donner, Uwe Elsholz, Anabelle Jandrich, Anita Mörh, Nina Maria Wachendorf und Eva Weyer (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Hochschule – Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf, S. 6–12.

Kompetenzorientiertes Prüfen in großen Gruppen

Ein Beispiel aus der Praxis

Michael Fischer

1 Einführung

Die europäische Studienreform legt besonders Wert auf einen „kompetenz- und lernerzentrierten Ansatz“ bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen und Lernresultaten. Die Idee dabei ist, Lernziele zu formulieren, die Lehr- und Lernaktivitäten danach auszurichten und im Lernassessment wiederum die Lernziele und nicht etwas anderes abzuprüfen. In Prüfungssituationen mit kleineren Gruppen ist die Umsetzung dieses in der Hochschuldidaktik unter dem Namen „Constructive Alignment“ (Biggs & Tagg, 2011) bekannten Konzeptes meiner Einschätzung nach noch leicht umsetzbar. Bei größeren Gruppen, in meinem Verständnis ab etwa 40 Personen, erscheint dies schwieriger, vor allem aufgrund des erhöhten Zeitbedarf für den*die Dozenten*in bei der Bewertung.

So stellt sich für mich die Frage, wie ein kompetenzorientiertes Prüfen auch in größeren Gruppen mit einem für den*die Dozenten*in angemessenen Zeitaufwand umsetzbar ist und wie dabei trotzdem die Qualitätsanforderungen an eine Prüfung eingehalten werden. Der angemessene Zeitaufwand ist für mich eine zentrale Frage, weil ich von meinem didaktischen Konzept und dem damit verbundenen Prüfungsformat „Lernportfolio“ nicht abweichen möchte, da dieses meinem Verständnis von einer kompetenz- und studierendenorientierten Lehre entspricht. Das von mir genutzte Lernportfolio besteht aus drei prüfungsrelevanten Einlagen, was dazu führt, dass ich, bei einer Vorlesung mit maximal 70 Personen, in einem Semester „allein“ 210 Prüfungsleistungen zu bewerten habe.

Mit dieser Frage beschäftige ich mich seit vier Semestern und möchte an dieser Stelle meinen „Zwischenstand“ als eine Art „Werkstattbericht“ vorstellen. Das bedeutet, dass dieser Artikel anwendungsorientiert abgefasst ist und einen Prozess beschreibt, der noch nicht abgeschlossen ist. Für die theoretische Beschäftigung mit dem Artikel ist auf die entsprechende Fachliteratur (z. B. Erpenbeck, Sauter, Grote & Rosenstiel, 2017) Rückgriff zu nehmen.

2 Theoretische Einführung in das Thema „kompetenzorientiert Prüfen“

Diesem Artikel liegt eine Definition von Kompetenz gemäß der Empfehlung des Europäischen Qualifikationsrahmens (Empfehlung des Rates, 2017, S. 20) zugrunde. Danach wird Kompetenz wie folgt definiert: „Nachgewiesene Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“. Diese generalisierende und handlungsbezogene Definition von Kompetenz lässt sich auf universitäre Kontexte übertragen und ist nach Erpenbeck et al. (2017, Einführung S. XXII) dem Kompetenz-Definitionscluster 2 zuzuordnen. Die Definition passt sehr gut zu meiner Vorstellung vom Sinn und Ziel eines Studiums und beschreibt, was gelernt werden und über die entsprechenden Lehr- und Lernaktivitäten gefördert werden soll. Beim Thema „kompetenzorientiertes Prüfen“ befinde ich mich allerdings eher im Definitionscluster 3 (Erpenbeck et al., 2017, Einführung S. XXII – XXIII), da ich in meiner Vorlesung „domänenspezifisch und in erster Linie kognitive Lernziele“ abprüfe. Dieses „Springen“ zwischen zwei Definitionsclustern bedeutet für mich ein Dilemma, das ich bisher noch nicht auflösen konnte.

Ein letzter für mich zentraler Gedanke in der Kompetenzdebatte ist, dass Kompetenzen nur in der Performanz, d. h. in realen oftmals „chaotischen“ Situationen gemessen werden können und eben nicht in einer typischen Prüfungssituation (Erpenbeck et al., 2017, Einführung S. VI – VII). Übertragen auf den universitären Kontext bedeutet dies, dass wir uns an Kompetenzen orientieren, diese aber operationalisieren müssen, um Sie dann in einer konkreten Prüfungssituation als messbare und/oder beobachtbare Lernresultate bewerten zu können.

Um sich an Kompetenzen orientieren zu können, wird also ein Kompetenzprofil benötigt, das beschreibt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende eines Studiums erreicht sein sollten. Diese werden dann über die entsprechenden Lehr- und Lernaktivitäten gefördert und in der operationalisierten Form als Lernresultate abgeprüft. Mit Hilfe der aus der Berufspädagogik bekannten DACUM-Methode (Developing a Curriculum) lässt sich ein solches Kompetenzprofil entwickeln. Dabei entwerfen Experten*innen in einem ersten Schritt ein studiengangspezifisches Tätigkeitsprofil, das Bezug nimmt auf mögliche berufliche Handlungsfelder; dieses wird dann in ein Kompetenzprofil übersetzt. Im universitären Kontext gestaltet sich diese Tätigkeitsanalyse als schwierig, wenn das zukünftige Betätigungsfeld diffus und schwer eingrenzbar ist.

Die im Kompetenzprofil genannten Kompetenzen werden in einem weiteren Schritt auf der Stufe der Module als Lernergebnisse konkretisiert. Darauf aufbauend werden dann die intendierten Lernresultate der einzelnen Veranstaltungen formuliert.

In diesem gesamten Prozess der Operationalisierung ist man sich darüber einig, dass es bei der Kompetenzorientierung darum geht, Ziele als intendierte Lernresultate und -ergebnisse auf den drei Stufen „Studiengang“, „Modul“ und „Veranstaltung“ zu formulieren. Nicht einig ist man sich in der Benutzung von Begriffen für die Zielformulierungen auf den unterschiedlichen Ebenen. So ist manchmal auf der Ebene des Studiengangs von „Learning Goals“ oder „Kompetenzzielen“ die Rede, auf Modulebene von „Learning Outcomes“ oder „Qualifikationszielen“ und in Bezug auf die einzelne Veranstaltung von „Lernzielen“. Andere Universitäten sprechen von „Learning Outcomes“ oder „Qualifikationszielen“ auf der Studiengangebene, wieder andere von „Teilkompetenzen“ auf der Modulebene. Es kommt auch vor, dass auf der Veranstaltungsebene von „Kompetenzzielen“ oder „Learning Outputs“ gesprochen wird.

Erpenbeck et al. (2017, Einführung S. XII) gehen auf diesen „Begriffswirrwarr“ in ihrem Vorwort wie folgt ein: „Ein endgültiges Kompetenzverständnis, eine abschließende Kompetenzdefinition kann und wird es nicht geben; wer darauf hofft, hofft vergebens“. Ich schließe mich dem an, denke aber, dass es sinnvoll ist, auf Fakultäts- oder wenigstens auf Institutsebene eine einheitliche und vor allem begründete Nutzung von Begriffen anzustreben.

In diesem Artikel gehe ich auf die Problematik der begrifflichen Definitionen und Abgrenzungen nicht näher ein. Ich verwende an dieser Stelle die in meinem Fachbereich benutzten Termini. Auf der obersten Ebene (Studiengang) spreche ich von „Learning Goals“, auf der Modulebene von „Learning Outcomes“ und auf der Veranstaltungsebene von „Lernzielen“. Für den Planungsprozess einer kompetenzorientierten Prüfung heißt das, dass ich mich an den „Learning Goals“ orientiere, diese aber im Abgleich mit den „Learning Outcomes“ auf Veranstaltungsebene als „Lernziele“ operationalisiere und als intendierte Lernresultate formuliere. Das bedeutet, dass ich „eine kompetenzorientierte und lernzielbasierte Prüfung“ durchführe. Ich plane jede meiner Prüfungen nach dem von mir sogenannten „7-Stufen-Modell zur Planung einer kompetenzorientierten Prüfung“; dabei handelt es sich um ein Modell, das auch mit anderen Standardmodellen zur Prüfungsplanung (z. B. Dubs, 2006) kompatibel ist.

1. Die zu prüfenden Lernziele im Abgleich mit den Learning Outcomes als Lernresultate formulieren
2. Aufgabe(n) zur „Messung“ der Lernzielerreichung entwickeln
3. Kriterienkatalog zur Beurteilung der Prüfungsleistung erstellen
4. Die Ausprägung der Kriterien skalieren und beschreiben
5. Den Wert der zu prüfenden Lernziele und Kriterien in Hinblick auf die Zusammensetzung der Endnote gewichten
6. Die Pass-Fail-Grenze festlegen und „Killerkriterien“ klären
7. Die Prüfungsbestimmungen verschriftlichen und kommunizieren

Der im dritten Kapitel folgende „Praxisbericht“ orientiert sich an diesem Planungsmodell.

3 Kompetenzorientiertes Prüfen mit großen Gruppen: Ein Praxisbericht

Seit vier Semestern versuche ich das Prüfungsformat meiner Vorlesung kompetenzorientiert zu gestalten, ohne dabei meine Zeitressourcen zu sehr zu strapazieren. Es handelt sich dabei um eine Mastervorlesung mit dem Titel „Instruktionstheorie und -design“, angesiedelt im Fachbereich Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim. An der Vorlesung, die jedes Semester stattfindet, nehmen maximal 70 Personen teil.

Mit Hilfe des im vorherigen Kapitel dargestellten Planungsmodells möchte ich an dieser Stelle beispielhaft darlegen, wie eine kompetenzorientierte Prüfung mit großen Gruppen aussehen kann. Der besseren Darstellung wegen fasse ich im Folgenden einige Schritte des im ersten Kapitel genannten Planungsmodells zusammen.

3.1 Lernziele formulieren

In einem ersten Schritt formuliere ich die zentralen Lernziele meiner Veranstaltung. Dies geschieht im Abgleich mit den „Learning Outcomes“ auf der Modulebene sowie den „Learning Goals“ des Studiengangs. Im Laufe der vergangenen vier Semester habe ich von acht Lernzielen auf fünf zentrale Lernziele reduziert. Eine größere Anzahl von Lernzielen führt dazu, dass der Arbeitsaufwand für die Gestaltung der Lehr- und Lernaktivitäten sowie der Prüfung größer wird. Deshalb ist es meiner Einschätzung nach gerade bei großen Gruppen wichtig, sich auf zentrale Lernziele zu beschränken. Die folgende Aufzählung zeigt die fünf zentralen Lernziele meiner Veranstaltung. Es handelt sich dabei um vier kognitive Lernziele und ein affektives Lernziel.

1. Sie können erklären, was man unter Instruktionstheorie und -design versteht und deren geschichtliche Entwicklung darstellen
2. Sie können erklären und begründen, wie Unterricht auf Grundlage von Instruktionstheorie und -design erfolgreich gestaltet werden soll
3. Sie können zwischen Lehrstrategien und Lehrmethoden unterscheiden sowie erklären, wie diese im Unterricht einzusetzen sind
4. Sie können eine Unterrichtseinheit auf Grundlage von instruktionstheoretischen Überlegungen planen und bewerten
5. Sie sind bereit, kompetenzorientiert zu unterrichten und sind überzeugt davon

Im Sinne von Constructive Alignment orientieren sich meine Lehr- und Lernaktivitäten an diesen Lernzielen, was dazu geführt hat, dass ich in einem Blockformat und nicht in der üblichen wöchentlichen Abfolge unterrichte. Mit meinem Prüfungsformat versuche ich die oben genannten Lernziele abzuprüfen. Dies geschieht meiner Meinung nach am besten über das Lernportfolio. Ein Lernportfolio besteht aus verschiedenen prüfungsrelevanten und/oder studienleistungsrelevanten „Einlagen“, die meist über das gesamte Semester verteilt sind. Mein Lernportfolio besteht aus insgesamt fünf Einlagen, drei prüfungsrelevante und zwei für die Studienleistung relevante Teile. Bei den prüfungsrelevanten Einlagen kombiniere ich die Prüfungsformate „Wissenschaftliche Hausarbeit“, „Kommentierter Methodenreader“ und „Klausur“.

3.2 Aufgaben zur „Messung“ der Lernziele entwickeln

In einem nächsten Schritt geht es darum, Aufgaben zu formulieren, mit deren Hilfe ich die Lernzielerreichung überprüfen kann. Durch das übergeordnete Prüfungsformat „Lernportfolio“ ist allerdings noch ein Zwischenschritt notwendig. Es geht darum, die Lernziele und damit verbundenen Prüfungsaufgaben den Prüfungsformaten „Hausarbeit“, „Kommentierter Methodenreader“ und „Klausur“ zuzuordnen.

Diese Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Lernziele auf die Prüfungsformate. Ein „X in Klammer (X)“ bedeutet, dass das jeweilige Prüfungsformat „teilweise“ die Lernzielerreichung abprüft.

Tabelle 1: Zuordnung von Lernzielen zu Prüfungsformaten des Lernportfolios

Lernziele	Hausarbeit	Methoden-reader	Klausur
1. Sie können erklären, was man unter Instruktionstheorie und -design versteht und deren geschichtliche Entwicklung darstellen.	X		(X)
2. Sie können erklären und begründen, wie Unterricht auf Grundlage von Instruktionstheorie und -design erfolgreich gestaltet werden soll.	X	(X)	X
3. Sie können zwischen Lehrstrategien und Lehrmethoden unterscheiden sowie erklären, wie diese im Unterricht einzusetzen sind.		X	X
4. Sie können eine Unterrichtseinheit auf Grundlage von instruktionstheoretischen Überlegungen planen und bewerten,	(X)		X
5. Sie sind bereit, kompetenzorientiert zu unterrichten und sind überzeugt davon.	Ist Thema im individuellen Feedbackgespräch.		

Der Vorteil des Lernportfolios als kompetenzorientiertes Prüfungsformat liegt darin, dass man die Stärken der einzelnen Prüfungstypen sowie die besondere Passung von Lernzielen und Prüfungsformaten bewusst nutzen kann. Beispielsweise lässt sich mein erstes Lernziel nur teilweise über eine Klausur überprüfen; das ist einfacher über das Format wissenschaftliche Hausarbeit. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass ich die Prüfungsmomente auf das gesamte Semester verteilen kann, was „Wiederholungsschleifen“ ermöglicht. So wird die Hausarbeit nach vier Wochen abgegeben, der Methodenreader nach acht Wochen und die Klausur nach 12 Wochen geschrieben.

Der Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass das affektive Lernziel (Lernziel 5) nicht prüfungsrelevant ist, da es für mich momentan zu zeitaufwendig wäre, Situationen zu gestalten, um diese Haltung einzuüben und notenrelevant zu überprüfen; außerdem bin ich mir noch nicht so ganz im Klaren darüber, ob ich „Haltungen“ in Noten fassen möchte. In Sprechstundengesprächen und im Feedbackgespräch gegen Ende der Veranstaltung gehe ich auf dieses Lernziel ein.

Nun gilt es die konkreten Aufgaben den Lernzielen und Prüfungsformaten zuzuordnen. Meiner Erfahrung nach ist es gerade bei großen Gruppen wichtig, „Strukturvorgaben“ in Bezug auf Länge der Antworten und Bewertungskriterien zu machen. Das erleichtert die Bewertung, erhöht die Vergleichbarkeit und spart Zeit bei der Bewertung.

a) Aufgabenstellung für die wissenschaftliche Hausarbeit (deckt Lernziele 1 und 2 und teilweise 4 ab).

Tabelle 2: Beispiel für Aufgabenstellung der wissenschaftlichen Hausarbeit

Beispielsaufgabe	Bemerkungen
Ihre Aufgabe ist es, die Begriffe Instruktionstheorie“ und „Instruktionsdesign“ zu definieren, deren geschichtliche Entwicklung kurz zu skizzieren sowie festzustellen, wie man diese Erkenntnisse aktuell im Unterricht nutzen sollte?	Um meinen Zeitaufwand bei 70 Personen etwas einzugrenzen, gebe ich eine maximale Seitenanzahl von fünf Seiten vor sowie die Struktur der Hausarbeit in Form von Leitfragen.

b) Aufgabenstellung zum kommentierten Methodenreader (deckt Lernziel 2 und 3 ab).

Tabelle 3: Beispiel für Aufgabenstellung des kommentierten Methodenreaders

Beispielsaufgabe	Bemerkungen
Ihre Aufgabe ist es einen persönlichen Methodenreader, bestehend aus fünf Methoden – davon mindestens zwei Methoden, die nicht bereits Teil der Veranstaltung waren – zu entwickeln. Bitte beschreiben Sie die Methode kurz; dann begründen Sie für welche Lernzieldimensionen diese Methode besonders geeignet ist und auf welcher Taxonomie-Stufe sich diese bewegt; zuletzt bitte ich Sie ein konkretes Einsatzbeispiels aus Unterricht oder Training mit dieser Methode zu skizzieren.	Auch hier mache ich wieder Vorgaben zur Seitenanzahl (fünf Seiten) sowie eine Strukturvorgabe anhand von Leitfragen.

c) Aufgabenstellung der Klausur (deckt Lernziele 2, 3 und 4 und teilweise 1 ab).

Die für die Klausur relevanten Lernziele versuche ich mit Hilfe einer Mischung aus Zuordnungsaufgaben, Multiple Choice Aufgaben, Lückentext und Freifeldaufgaben abzu prüfen. Mit Ausnahme der Freifeldaufgaben sind diese Aufgabentypen nach dem Skalierungsschema „Falsch/Richtig“ relativ einfach zu erstellen und zu bewerten. Bei Freifeldaufgaben ist dies normalerweise aufwendiger. Eine mögliche Freifeldaufgabe in meinem fachlichen Kontext zeigt Tabelle 4.

Tabelle 4: Beispiel für Aufgabenstellung einer Freitextaufgabe in der Klausur

Beispielaufgabe	Bemerkungen
Bitte bewerten Sie aus der Perspektive von Instruktionstheorie und -design die vorliegende Unterrichtsplanung unter didaktischen Gesichtspunkten. Ihre Aufgabe ist es diese Bewertung als „Gutachten“ in der vorgegebenen Struktur (s. Aufgabenblatt) zu formulieren.	Diese Aufgabe ist in der Struktur einer „Gutachtervorlage“ zu bearbeiten, was die Bewertung vergleichbar macht und vereinfacht.

3.3 Kriterienkatalog zur Beurteilung der Prüfungsleistung erstellen und skalieren

Bei der großen Anzahl von Prüfungsleistungen (bei 70 Studierenden max. 210), die ich während eines Semesters im Rahmen meiner Vorlesung zu bewerten habe, habe ich mich entschlossen, mit wenigen zentralen Kriterien auszukommen und einfachen Skalierungen, die ich in ein Punktesystem umrechne, zu benutzen.

Beispiel: Kriterienkatalog und Skalierung der wissenschaftlichen Hausarbeit (insgesamt 15 Punkte) (Tabelle 5).

Tabelle 5: Beispiel von Kriterienkatalog und Skalierung der wissenschaftlichen Hausarbeit

Lernziel	Aufgabe	Kriterien	Skalierung		
Sie können erklären, was man unter Instruktionstheorie und -design versteht und deren geschichtliche Entwicklung darstellen.	Ihre Aufgabe ist es, auf max. fünf Seiten die Begriffe „Instruktionstheorie“ und „Instruktionsdesign“ zu definieren, deren geschichtliche Entwicklung kurz zu skizzieren sowie festzustellen, wie man diese Erkenntnisse aktuell im Unterricht nutzen sollte?	Wissenschaftliche Darstellung	Fail (0 Punkte)	Pass (3 Punkte)	Brilliant (5 Punkte)
		Zentrale Aspekte/ Schlüsselbegriffe werden genannt	Fail (0 Punkte)	Pass (3 Punkte)	Brilliant (5 Punkte)
		Fachlich korrekt	Fail (0 Punkte)	Pass (3 Punkte)	Brilliant (5 Punkte)

Beispiel: Kriterienkatalog und Skalierung des kommentierten Methodenreaders (insgesamt 15 Punkte) (Tabelle 6).

Tabelle 6: Beispiel von Kriterienkatalog und Skalierung des kommentierten Methodenreaders

Lernziel	Aufgabe	Kriterien	Skalierung	
Sie können zwischen Lehrstrategien und Lehrmethoden unterscheiden sowie erklären, wie diese im Unterricht einzusetzen sind.	Ihre Aufgabe ist es, einen persönlichen Methodenreader, bestehend aus fünf Methoden – davon mindestens zwei Methoden, die nicht bereits Teil der Veranstaltung waren, zu entwickeln. Bitte beschreiben Sie die Methode kurz; dann begründen Sie für welche Lernzieldimensionen diese Methode besonders geeignet ist und auf welcher Taxonomie-Stufe sich diese bewegt; zuletzt bitte ich Sie die ein konkretes Einsatzbeispiels aus Unterricht oder Training mit dieser Methode zu skizzieren.	Korrekte Beschreibung der Methode	Ja (1 Punkt)	Nein (0 Punkte)
		Nachvollziehbare Zuordnung der Methode zu Lernzieldimension und -taxonomie	Ja (1 Punkt)	Nein (0 Punkte)
		Passendes Praxisbeispiel	Ja (1 Punkt)	Nein (0 Punkte)
		Kriterienkatalog wird auf jede der fünf Methoden angewandt.		

Beispiel: Kriterienkatalog und Skalierungssystem einer möglichen Freitextaufgabe der Klausur (insgesamt 30 Punkte von möglichen 70 Punkten der Klausur) (Tabelle 7). An dieser Stelle gebe ich nur das Beispiel für die oben genannte mögliche Freitextaufgabe.

Tabelle 7: Beispiel von Kriterienkatalog und Skalierung einer Freitextaufgabe der Klausur

Lernziel	Aufgabe	Kriterien als Sollwert formuliert	Skalierung als Abzug vom Sollwert (Minusregel)
Sie können eine Unterrichtseinheit auf Grundlage von instruktionstheoretischen Überlegungen planen und bewerten	Bitte bewerten Sie aus der Perspektive von Instruktionstheorie und -design die vorliegende Unterrichtsplanung unter didaktischen Gesichtspunkten. Ihre Aufgabe ist es diese Bewertung als „Gutachten“ in der vorgegebenen Struktur (s. Aufgabenblatt) zu formulieren.	Angemessene und korrekte Verwendung der Fachbegriffe	Schlüsselbegriffe werden genannt und korrekt verwendet (max. 10 Punkte) z. B. Lernziele, Lernzieldimension Lernzieltaxonomie, Lehrstrategie Lehrmethode, Constructive Alignment
		Beachtung zentraler didaktischer Prinzipien als Grundlage des Gutachtens	Zentrale didaktische Prinzipien werden bei der Bewertung korrekt angewandt (max. 10 Punkte) z. B. Aktivierung, Verankerung, Lernkontrolle, Motivierung, Kontextualisierung, Interessenausgleich, Klammerstruktur, Wiederholung
		Bewertung der Sinnhaftigkeit und Machbarkeit der Unterrichtsplanung	Gesamteinschätzung der Unterrichtsplanung ist nachvollziehbar formuliert z. B. Passung von Lehrstrategie und Lernzielen; Passung von Lernzielen, Lehrstrategie und Teilnehmer*innen; Passung von Lehrstrategie, Zeitbudget und Rahmenbedingungen

Bei der Planung einer kompetenzorientierten Prüfung mit großen Gruppen ist die Reduzierung auf zentrale Kriterien und einfache Skalierungen entscheidend. Meiner Einschätzung nach macht erst dies ein kompetenzorientiertes Prüfen mit einem angemessenen Zeitaufwand möglich. Ein wichtiger Impuls für mich waren und sind an dieser Stelle die Ideen von Kristina Edström, die sie beispielsweise in ihrer Keynote auf der der DGHD-Tagung 2016 in Bochum vor-

getragen hat. Der Titel der Keynote lautet: „The teaching trick – how to improve student learning without spending more time teaching“.¹

3.4 Den Wert der zu prüfenden Lernziele und Kriterien gewichten, Pass-Fail-Grenze bestimmen und „Killerkriterien“ festlegen

In dem Beispiel meiner Vorlesung geht die Bewertung aus „Hausarbeit“ und „Kommentierten Methodenreader“ zu jeweils 20 % in die Endnote ein, die „Klausur“ zu 60 %. Die Gewichtung der Klausur ist höher, da hier fast alle Lernziele der Veranstaltung abgeprüft werden (Tabelle 1) und weil diese zeitlich am Ende der Prüfungsphase steht; die vorangehenden Prüfungsleistungen bereiten die Klausur vor.

Indirekt geschieht durch die Gewichtung der Prüfungsformate auch eine Gewichtung der Lernziele. Die Transferaufgabe der Klausur (Tabelle 7) wird am höchsten bewertet, weil dort fast alle Lernerfahrungen der Studierenden zusammenkommen. Dadurch, dass alle Prüfungsleistungen in Punkte umgerechnet werden, kann das gesamte Notenspektrum ausgenutzt werden. Ohne dieses Punktesystem wäre es schwierig zu entscheiden, wo beispielsweise der Unterschied zwischen einer 1.7 und einer 2.0 liegt.

Ich bewerte nach dem Modell des „absoluten Kompetenznachweises“ (erbrachte Leistung im Verhältnis zur bestmöglichen Leistung), die „Fail-Grenze“ (Nicht-Bestehen) liegt bei weniger als 40 % der Gesamtpunktzahl. Sogenannte „Killerkriterien“, d. h. Kriterien, deren Nichterfüllung zu einem „Nicht-Bestehen“ des Kurses führen, sind: Nicht bearbeitete Prüfungsaufgaben sowie Plagiat im Zusammenhang mit der Hausarbeit.

4 Zusammenfassung und nächste Schritte

Das hier vorgestellte Modell des kompetenzorientierten Prüfens lässt sich meiner Einschätzung auch auf größere Gruppen bis 100 Personen anwenden. Der Zeitaufwand für die*den einzelne*n Dozenten*in ist hoch, aber meiner Meinung nach noch angemessen. Da „angemessen“ ein dehnbarer Begriff ist, möchte ich an dieser Stelle eine konkrete Zahl nennen. Wenn ich auf die vorgestellte Art und Weise bewerte, benötige ich für die Bewertung der drei prüfungsrelevanten Teile des Lernportfolios pro Student*in insgesamt 35 Minuten; bei 70 Studierenden komme ich somit auf insgesamt etwa 40 Stunden. Der Aufwand ist für mich „angemessen“, weil ich dafür auch mit größeren Gruppen

1 Unter diesem Link kann man sich die Keynote anhören: <https://www.youtube.com/watch?v=PvZR4yCUimo>.

einen Lernprozess im Sinne eines Constructive Alignment gestalten kann, der studierendenorientiert und kompetenzorientiert ist. Das entspricht meinem Rollenverständnis in der Lehre, in der ich mich natürlich auch als Prüfer, aber in erster Linie als jemanden sehe, der Lernen fördern möchte.

Der Schlüssel für den meiner Meinung nach im Vergleich zum Prüfungsaufwand niedrigen Zeitaufwand für die Bewertung ist die strikte Anwendung des Prinzips der Reduzierung: Es geht dabei um das Reduzieren auf die zentralen Lernziele und Kriterien sowie die Nutzung einfacher Skalierungen. Bei der Entwicklung dieser Form des kompetenzorientierten Prüfens ging es natürlich nicht nur darum „Zeitressourcen“ einzusparen, sondern gleichzeitig auch die allgemein gültigen Qualitätsstandards von Prüfungen einzuhalten. Meine Erfahrung aus den individuellen Nachbesprechungen zeigt, dass der Mindeststandard an Prüfungen, verstanden als „in der Lage sein, eine Note zu begründen und dezidiert Feedback dazu zu geben“ gegeben ist.

Den allgemeinen Gütekriterien einer Prüfung wird meiner Einschätzung nach auch entsprochen. Ich beziehe mich hierbei auf die „Validität“, „Reliabilität“, „Objektivität“, „Ökonomie des Verfahrens“ und „Transparenz“ einer Prüfung (Dubs, 2006, S. 4 ff.).

Was beispielsweise die Transparenz betrifft, so wissen die Studierenden vorher genau „was“ ich „wie“ abprüfe. Es wird kommuniziert, was genau die Prüfungsleistungen sind und welche Kriterien für die Bewertung angelegt werden. Auf den „Strukturvorlagen“ für Hausarbeit und Methodenreader, aber auch bei den einzelnen Klausurfragen sind die Kriterien vermerkt. Die Skalierungen halte ich zuerst zurück und benutze diese erst in den individuellen Nachbesprechungen. Diese Art von Transparenz den Studierenden gegenüber halte ich für fair und lernförderlich.

Zur Weiterentwicklung der Veranstaltung möchte ich im Sinne eines „Scholarship of Teaching“ (Huber et al., 2014, S. 7) mein Prüfungsformat, beispielsweise in Hinblick auf die Gütekriterien „Objektivität“ (Datengewinnung, -auswertung und -interpretation unabhängig von der Erfassungssituation und Erfassungspersonen)“ und „Reliabilität“ (interne Konsistenz und als Stabilität einer Messung), noch etwas genauer untersuchen. Gedacht ist dabei an Interviews mit Studierenden sowie die Einbindung von Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls in diese Art von Untersuchungen.

Interessant und wichtig ist sicherlich auch, sich noch etwas intensiver mit dem Thema „Haltung fördern und bewerten“ zu beschäftigen. In Kapitel 2.1 habe ich unter den zentralen Lernzielen meiner Veranstaltung ein affektives Lernziel aufgeführt, das ich jedoch bisher noch nicht notenrelevant abprüfe. Formuliert habe ich dieses Ziel wie folgt: „Sie sind bereit kompetenzorientiert zu unterrichten und sind überzeugt davon“. Die Haltung, die sich hinter einem solchen Lernziel verbirgt, ist für mich eine Facette der „Persönlichkeit“, die in den Worten von John Erpenbeck (Erpenbeck et al., 2017, Einführung

S. XXXVII) „eine Voraussetzung für jede Art von Kompetenzentwicklung“ ist. Es stellt sich die Frage, wie eine solche Haltung in meinem Lernsetting zu operationalisieren ist. Wenn das gelingt, wäre es möglich auch diese Haltung notenrelevant abzu prüfen und in die Endnote miteinfließen zu lassen.

Eine letzte Idee von mir ist, sich das Kompetenzprofil unseres Studienganges noch einmal etwas genauer anzuschauen. Beispielsweise könnte im Rahmen einer Masterarbeit eine DACUM-Analyse durchgeführt werden.

Literatur

- Biggs, J. & Tagg, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. (4th-Ed.). New York, NY: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Dubs, R. (2006). Besser schriftlich prüfen. Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: Berendt, B., Voss, H. P. & Wildt, J. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. (Lieferung 22, Ziffer H 5.1). Berlin: Raabe.
- Edström, K. (2016). The teaching trick – how to improve student learning without spending more time teaching. Keynote auf der der DGHD Tagung 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=PvZR4yCUimo>.
- Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union, 15.6.2017 (2017/18/03). https://www.dqr.de/media/content/EQR_Empfehlung_2017de.pdf.
- Erpenbeck, J., Sauter, W., Grote, S. & Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2017). Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R. & Szcyrba, B. (Hrsg.) (2014). Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.

III Erfahrungen, Kooperationen, Übergänge

Durchlässigkeit gestalten mit qualifizierenden Einstiegsmöglichkeiten in das Hochschulstudium

Ein Werkstattbericht

Elke Schierer & Heike Stammer

1 Einleitung

Die Evangelische Hochschule Ludwigsburg hat in den vergangenen Jahren neben dem Bachelorstudiengang Soziale Arbeit neue praxisorientierte sozialwissenschaftliche Studiengänge aufgebaut, die auf keine akademische Tradition zurückgreifen können, sondern sich aus Ausbildungsberufen entwickelt haben. Diese so genannte Akademisierung im Bereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Inklusive Pädagogik/Heilpädagogik, Pflegewissenschaften und Soziale Arbeit bedeutet, dass die Studierenden in der Regel nur wenige so genannte Berufsrollenträger*innen als akademische Vorbilder in ihrem Berufsfeld vorfinden. Die weiblich geprägten Fachdisziplinen benötigen demnach die Möglichkeit einer gezielten wissenschaftlichen Ausrichtung bereits in den fachschulischen Ausbildungen, damit geeignete Fachschüler*innen eine Vision für eine langfristige akademische Karriere entwickeln können. Eine zuverlässige Kooperation von sozialpädagogischen Fachschulen mit Hochschulen für angewandte Wissenschaft bietet daher große Chancen, die Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungen und dem Studium zu steigern. Die Integration und Weiterentwicklung des beruflichen Handlungswissens und der beruflichen Wissensbestände im Hochschulstudium bieten zudem erfolgversprechende Ansätze für eine weiterführende Professionalisierung im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe (Henrich, 2020, S. 250).

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über den Stand der Professionsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe als zentrales Handlungsfeld der Sozialen Arbeit und die Bedeutung der Entwicklung eines Kooperationsmodells zur Herstellung von Durchlässigkeit von Fachschulen für Jugend- und Heimerziehung und dem Studium der Sozialen Arbeit vorgestellt. Das übergeordnete berufspolitische Interesse besteht darin, Fachkräfte für das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe auf akademischem Niveau weiter zu qualifizieren und

die Kompetenzen der Fachkräfte, die die Ausbildung zu Jugend- und Heimerzieher*innen durchlaufen haben, zu nutzen für deren weitere Qualifizierung und letztendlich für die Professionalisierung im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Mit dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QRSozArb) wurde die Bologna-Reform bildungspolitisch auf einem hohen Niveau von den Hochschulen, die diesen Studiengang anbieten, umgesetzt. Der Vorstand des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS) weist im Vorwort zur Version 6.0 des QR SozArb. darauf hin, dass der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb) als „allseits anerkannte Referenzgrundlage der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und in den Sozialberufe-Anerkennungsgesetzen der Länder für die Studiengänge Sozialer Arbeit“ (aus dem Vorwort des FBTS-Vorstandes zur Version 6.0 des QR SozArb) dient (Schäfer & Bartosch, 2016). Auf dieser Grundlage erstellen die Hochschulen in Deutschland die Modulhandbücher für den Studiengang der Sozialen Arbeit. Die Einhaltung dieser fachlichen Standards wird im Rahmen der Akkreditierung der Studiengänge in regelmäßigen Abständen geprüft. Der QRSozArb soll sowohl die Differenzen als auch die Übereinstimmungen und insgesamt die Kompatibilität zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung besser sichtbar machen (a. a. O.). Vergleichbar dazu gibt es curriculare Standards für die sozialpädagogischen Fachschulen. Die Grundlagen für die Äquivalenzvergleiche basieren daher auf gut entwickelten Ausbildungsplänen der beiden Bildungswege.

Beschrieben wird in diesem Werkstattbericht, wie im Rahmen eines solchen Äquivalenzvergleichs die curricularen Inhalte einer fachschulischen Ausbildung und eines Modulhandbuchs eines Studiengangs Soziale Arbeit verglichen werden können, um eine Grundlage zu erarbeiten, die Leistungen der fachschulischen Ausbildung anerkennen zu können. Dies ermöglicht dann nach Abschluss des daran anknüpfenden Evaluationsprozesses zwischen den beteiligten Bildungseinrichtungen ein Anrechnungskonzept, das eine maßgeschneiderte und auf ihr Kompetenzniveau angepasste Verkürzung des Studiums für die Absolvent*innen der Fachschulen möglich wird. In Bezug auf die Durchlässigkeit von der Fachschulausbildung hin zum Hochschulstudium muss dabei diskutiert werden, welche Chancen und Grenzen dieses Verfahren bietet und inwiefern dieses Vorgehen ein Modell für künftige Entwicklungen zur Akademisierung von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe sein könnte.

2 Beruf und Profession in der Kinder- und Jugendhilfe: Veränderungen und Perspektiven

2.1 Veränderungen im Handlungsfeld: Professionalitätsmodell für Fachkräfte

Das Voranschreiten der Akademisierung, wie sie in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit in den letzten Jahren zu beobachten ist, die Zunahme von theoretischer und empirischer Wissensgenerierung durch die Einführung der Fachhochschulen in den siebziger Jahren und die Stärkung von „sozial-fachlichen Aspekten im Jugend- und Betreuungsrecht“ (Müller, 2012, S. 963) sind ein Hinweis darauf, dass sich die Professionalität weiterentwickelt.

„Professionalität zu beschreiben verlangt, Entwicklungskriterien zu formulieren, die sowohl als selbstkritische Maßstäbe wie auch als Legitimation fachlicher Ansprüche nutzbar sind“ (ebd., S. 955). Köngeter mahnt an, dass zwar die Soziale Arbeit im Rahmen „großer Erzählungen“ (2013, S. 183) ihre „professionellen Strukturen“ (ebd.) beschreibt, jedoch dabei vergessen wird, die „extreme Heterogenität des Handlungsfelds Sozialer Arbeit“ (ebd.) in den Blick zu nehmen.

Professionalisierung kann nicht als ein in sich abgeschlossener Prozess betrachtet werden, es liegt in der Natur der Sache, dass durch sich verändernde gesellschaftliche, rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen der Arbeitsbereich im Wandel begriffen ist. Ein Zusammenspiel aus Praxis, Forschung und Theoriebildung ist erforderlich, um die Professionalisierung an diesem Punkt weiter voranzutreiben. Das führt nicht zu dem Ergebnis einer übergreifenden Definition von Professionalität der Sozialen Arbeit, sondern es werden „Mosaiksteine für ein dem Arbeitsfeld angemessenes Professionalitätsmodell“ (Wigger, 2007, S. 132) sein, die je nach Entwicklung zur Orientierung für anstehende Handlungsstrategien dienen können. Die Notwendigkeit, ein eigenes Professionalitätsmodell zu entwickeln, wurde von Müller (2012, S. 963 ff.) in der Theorie beschrieben und von Köngeter (2009; 2013, S. 194 ff.) empirisch für den Bereich der Erziehungshilfen erarbeitet. Grundlage der curricularen Ausbildung und des Studiums sollte sein, sich bei deren Entwicklungen daran zu orientieren, welche wissenschaftlichen Bezüge und Inhalte es bedarf, dieses eigene Professionalitätsmodell zu konzipieren. Das Hochschulstudium als Weiterführung und Integration einer Fachschulausbildung anschlussfähig zu gestalten, bietet daher die Möglichkeit diese Heterogenität zu kanalisieren und berufsfeldspezifisch weiterzuentwickeln. Nicht nur die Fachschulen müssen sich auf die Hochschulen ausrichten, sondern die Hochschulen müssen sich auch vorbereiten, vorhandene Kompetenzen zu integrieren und weiterzuentwickeln.

2.2 Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe: Fachlichkeit und Qualifikationen

Unter dem Begriff Fachlichkeit wird verhandelt, welche fachlichen Voraussetzungen des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe gegeben sind, die sie befähigen, den Hilfe-(plan-)prozess aufgrund wissenschaftlicher Begründungen zu gestalten. Ihre Qualifikationen stellen dabei einen wesentlichen Teil ihrer Fachlichkeit dar. Diese ist durch die absolvierten Ausbildungen oder ein Studium vorhanden und belegt. Die Qualifikationen der Fachkräfte werden in unterschiedlichen Studien als einer der Wirkungsfaktoren der Erziehungshilfe genannt, die sich förderlich auf das Gelingen der Hilfe für die Kinder und Jugendlichen auswirken. Im Umkehrschluss steigt die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns bei Unterschreitung eines Minimalstandards bzgl. der Qualifikation der Fachkräfte (Macsenae & Esser, 2012, S. 83). Die in der Kinder- und Jugendhilfe Tätigen werden „als Sammelbegriff unter sozialpädagogischen Fachkräften subsumiert, wobei sich bei genauerem Hinsehen offenbart, dass es sich um eine Vielfalt an Ausbildungen handelt, die hier vertreten sind“ (Schierer, 2014, S. 167). Den weitaus größten Teil macht die Gruppe der Erzieher*innen mit zwei Drittel des Personals aus, ungefähr ein Drittel der Fachkräfte verfügt über einen Abschluss an einer Hochschule für angewandte Wissenschaft oder einen Universitätsabschluss. In der Kinder- und Jugendhilfe sind Akademiker*innen mit einem hohen Anteil vertreten, sodass für die stationären Erziehungshilfen konstatiert werden kann, „dass auf zwei Erzieher/innen eine Fachkraft mit Hochschulabschluss kommt“ (Steinbacher, 2011, S. 22). So gesehen erscheint es sinnvoll, Bildungswege mit der Option zu entwickeln, die beiden Ausbildungswege konstruktiv zusammenzuführen.

2.3 Perspektiven für die Akademisierung

Der Bedarf für eine Akademisierung von Fachkräften und die hierfür erforderliche Durchlässigkeit sind evident. Im Januar 2020 initiierte der Kommunalverband für Jugend und Soziales ein Experten*innenhearing, bei dem konstatiert wurde, dass Fachkräftemangel nach wie vor ein zentrales Thema in der Kinder- und Jugendhilfe ist (KVJS, 2020, S. 1). Der Leiter des Landesjugendamts, Reinhold Grüner, gibt in dem Newsletter zu bedenken.

„Die Fachschulausbildung sollte im Hinblick auf die Ausbildungsdauer, die Arbeitsbedingungen, das Sozialklima und die Bezahlung attraktiver gemacht werden. Nur wenn das Land, die Kommunen sowie die Freien Träger, Fachschulen und Hochschulen hierzu an einem Strang ziehen, können die nötigen Fachkräfte gewonnen und auch langfristig gehalten werden“ (KVJS, 2020, S. 1).

Um die Durchlässigkeit von der Ausbildung zum Studium zu ermöglichen, stellt das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe paradigmatisch einen Dreh- und Angelpunkt für die Bewältigung des Fachkräftemangels dar. Zwar sind die Fachkräfte mit einer Fachschulausbildung befähigt, den Hilfeprozess fachlich methodisch zu gestalten, sie sind nach einem engen Professionsverständnis jedoch nicht dazu legitimiert. In den stationären Erziehungshilfen sind in erster Linie weibliche Fachkräfte mit Fachschulausbildung unter 35 Jahre beschäftigt (KVJS, 2015, S. 49 ff.). Das stellt ein enormes Potenzial an so genannten „human resources“ dar. Es wird deutlich, dass für diejenigen Absolvent*innen der Fachschulen, die sich weiterqualifizieren wollen, eine belastbare Brücke der Durchlässigkeit durch die Anrechnung von Ausbildungsinhalten im Rahmen einer Kooperation zwischen Fachschule und Hochschule geschaffen werden kann. An der Stelle wird dafür plädiert, den Prozess des lebenslangen Lernens auf die Profession der Sozialen Arbeit zu übertragen und Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe von Anfang an zu befähigen, sich im Handlungsfeld zu legitimieren und sich die hierfür erforderlichen Kompetenzen sukzessiv durch ein durchlässiges Bildungssystem anzueignen, das sie nicht nach der Ausbildung von „vorne“ beginnen lässt, sondern ihnen die Kompetenzen anrechnet, die sie im Laufe ihrer Ausbildung bereits erworben haben.

3 Äquivalenzvergleich für Anrechnungsprozesse: Ein Kooperationsmodell für Fachschulen mit Hochschulen in Baden-Württemberg

3.1 Einstieg in ein Kooperationsmodell für Anrechnungsverfahren zwischen Fachschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaft

Wie kann der Prozess der Anrechnung in der Kooperation mit Fachschulen nun fundiert gestaltet werden? Da die meisten Hochschulen für angewandte Forschung ihre Studierenden mehrheitlich aus der Region rekrutieren, bietet sich an, eine Fachschule für eine erste Projektphase auszuwählen, von der bekannt ist, dass viele Absolvent*innen sich bereits jetzt im Anschluss ihrer Ausbildung für ein Studium an der jeweiligen Hochschule einschreiben und sich nach Anrechnungsmöglichkeiten erkundigen.

Wird die Anfrage über eine mögliche Zusammenarbeit positiv beantwortet, sollte in einem ersten Schritt in einer gemeinsamen Sitzung das Modulhandbuch des Studiengangs Soziale Arbeit mit dem Curriculum der kooperierenden Fachschule verglichen werden. In einem ersten Entwurf wird eine Tabelle erstellt, die anrechnungsfähige (Kern-)Lernbereiche der Fachschule den möglicherweise äquivalenten Modulen der Hochschule gegenübergestellt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Entwurf für die Anrechnung von Ausbildungsinhalten eine Fachschule für Sozialwesen in Baden-Württemberg (FS) für ein Studium der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg (EH LB)

Modul EH LB	ECTS	(Kern-)Lernbereich FS
Vollanrechnung der kompletten Module		
07 Entwicklung und Sozialisation (Studienbereich 4: Bezugsdisziplinen)	6 CP	Psychologie und Soziologie
09 Ästhetik, Kultur und Medien (Studienbereich 5: Schlüsselqualifikationen)	6 CP	Musisch, kreative Gestaltung und Kunsterziehung, Musik-, Spiel- und Theaterpädagogik
11 Projektstudium I: (Studienbereich 2: Zielgruppen und Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit)	12 CP	Angeleitete Fachpraxis/ Jugend- und heimerzieherische Praxis
26 Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen (Studienbereich 4: Bezugsdisziplinen)	6 CP	Pädagogik und Sozialarbeitswissenschaft
Teilanrechnung der Module		
03 Ethische und theologische Perspektiven (Studienbereich 1: Grundlagen der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession – Baustein 2)	3 CP	Rechts- und Berufskunde
12 Unterstützung bei der Lebensbewältigung, Beratung und Begleitung (Studienbereich 6: Sozialarbeiterische Handlungskompetenzen – Baustein 2)	3 CP	Kommunikation, Gesprächsführung
16 Kasuistik, Case-Management und Hilfeplanung (Studienbereich 6: Sozialarbeiterische Handlungskompetenzen – Baustein 2)	3 CP	Hilfeplanung, Fallarbeit
Summe	42 CP	
Ziel	45 CP	
Teilanrechnung nach curricularer Anpassung durch Fachschule denkbar		
z. B. 24 Gesundheitsförderung (Studienbereich 4: Bezugsdisziplinen – Baustein 2)	3 CP	Umwelt- und Gesundheits- erziehung

Da Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnung an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg nur die Anrechnung ganzer Module erlaubt haben, wurde sich zu Beginn des Prozesses auf die pauschale Anrechnung ganzer Module konzentriert, um dieses Vorgehen dann auch auf alle Abschlüsse für vergleichbare Ausbildungen in Baden-Württemberg übertragen zu können. Für Teilanrechnungsoptionen konnte das Modell eines Brückenkurses entwickelt werden, der aufgrund des personellen Aufwandes für eine geringe Anzahl von Anfragen langfristig nicht durchführbar erscheint. Aufgrund dieses Ergebnisses wurde nun zwei neue Konzepte für Teilanrechnungsmöglichkeiten entwickelt: das LIFT- und das FIT-Verfahren, die als praktikable Modelle für die Zukunft er-

scheinen, um die Kooperation mit Fachschulen durch Erhöhung von Anrechnungsoptionen zu optimieren (siehe Beitrag Kuhn & Valenta in diesem Band).

3.2 Äquivalenzvergleich mittels Kompetenzprofil

In einem zweiten Schritt muss die Hochschule (falls nicht vorhanden) Kompetenzraster für ihre Module erarbeiten (siehe Beitrag Kuhn in diesem Band) und gemeinsam mit den Fachschulen prüfen, ob die Lernergebnisse als äquivalent eingeschätzt werden können. Hilfreich ist dabei die Beantwortung folgender zentraler Fragen.

- Liegt der Fokus der Prüfungsleistungen an beiden Bildungseinrichtungen auf den Kompetenzen der Studierende an Wissen, Fertigkeiten und Haltungen, die sie *tatsächlich* erwerben?
- Werden Lernergebnisse auf verschiedenen Niveaustufen berücksichtigt?
- Passen alle Lernergebnisse zu den Zielen und dem Inhalt der Lerneinheit?

Bei diesem Prozess ist es wichtig, sich (selbst-)kritisch mit der Bewertung, ob ein erwartetes Kompetenzniveau an einer Fachschule erfüllt ist, zu beschäftigen. Für einzelne Module gilt (im Gegensatz zum Studiengang), dass nicht in allen Kategorien das gleiche DQR-Niveau (Arbeitskreis deutscher Qualifikationsrahmen, 2011) erreicht werden muss. In den ersten drei Semester erreichen Module auch kategorienübergreifend oftmals nicht die Stufe 6.

Im Folgenden wird eine Herangehensweise für die Bewertung durch die Modulverantwortlichen vorgeschlagen, welche Strategien und Überlegungen bei der Bewertung und Einschätzung von Kompetenzen verfolgt werden könnten: Das Lernen an einer Hochschule sollte als Entwicklungsprozess verstanden werden. Es kann nicht von Anfang an Bachelorniveau von Studierenden erwartet werden. Das bedeutet im Rückkehrschluss, dass meist nicht gewährleistet werden kann, dass zu Beginn des Studiums bereits alle Studierenden in ihren Prüfungsleistungen DQR-Niveau Stufe 6 erreichen. Daher stellt sich die reflexive Frage: Welches Kompetenzniveau muss zum *Bestehen* des Moduls im jeweiligen Kompetenzbereich erreicht werden? Welches Niveau erreicht der „schlechteste“ Student/die „schlechteste“ Studentin, der bzw. die noch das Modul mit „bestanden“ abschließt? Was ist der Mindeststandard für das Bestehen der ausgewählten Module im Bachelorstudiengang?

Da die Curricula der Fachschulen auf einer Verordnung des Sozialministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialwesen der Fachrichtung Sozialpädagogik, Schwerpunkt Jugend- und Heimerziehung (Jugend- und Heimerziehungsverordnung – APrOJuHeErz) beruhen, ergibt sich grundsätzlich die Möglichkeit, entwickelte Anrechnungskonzepte auch auf andere Fachschulen für Sozialwesen zu übertragen. Die aufwendige Analyse im

ersten Verfahren kann somit zur Grundlage aller weiteren Anrechnungsprozesse mit vergleichbaren Fachschulen und somit ein Prototyp auch für andere sozialwissenschaftliche Studiengänge und deren fachlich gleichwertigen Fachschulen werden.

Um das bildungspolitische Ziel der Erhöhung von Durchlässigkeit in eine neue Phase mit erweiterten systematisierten Anrechnungsmöglichkeiten zu bringen, arbeiten wird derzeit an einem individuellen fachschulspezifischen Anrechnungskonzept, das eine Erhöhung der aktuellen Anrechnungsmöglichkeiten für die kooperierenden Fachschulen vorsieht. Dafür steht die Evangelische Hochschule Ludwigsburg aktuell in einem Aushandlungsprozess mit der Fachschule für Sozialwesen (Fachrichtung Sozialpädagogik Schwerpunkt Jugend- und Heimerziehung) des Evangelischen Instituts für sozialpädagogische Ausbildung und Fortbildung Tübingen sowie der Fachschule für Jugend- und Heimerziehung der Ludwig Schleich Akademie Waiblingen, beide in diakonischer Trägerschaft. Die in der Tabelle beschriebene Gegenüberstellung potenziell anrechenbarer Module soll nun erweitert genutzt werden, sodass auch Teilanrechnungen vorgenommen werden können. Hier geht es darum, dass für die Absolvent*innen, die eine Hochschulzugangsberechtigung haben bzw. eine im Rahmen ihrer Ausbildung erwerben wollen, spezifische Lehrangebote eingerichtet werden, die eine Teilanrechnung vorsehen, sodass im besten Falle eine Anrechnung von 45 bis 60 CP, also bis zu zwei Studiensemestern erzielt werden kann. Im Rahmen des Projektes Anrechnung Soziale Arbeit (AnSA) an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg wurde mittlerweile ein praktikables Verfahren entwickelt, um Teilanrechnungen durchführen zu können. Dieses „FIT Verfahren“ fußt auf der Idee, nur noch die fehlenden Bausteine eines Moduls zu studieren und die evtl. zugehörigen Leistungsnachweise zu erbringen (siehe Beitrag Kuhn & Valenta in diesem Band).

4 Fazit

Der Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit und hier in erster Linie in der Kinder- und Jugendhilfe wird die Praxis sowie die entsprechenden Bildungseinrichtungen in den nächsten Jahren vor Herausforderungen stellen. Die Fachschulausbildung für Jugend- und Heimerziehung in Baden-Württemberg hat eine hohe Qualität, und Absolvent*innen, die sich auf einem akademischen Niveau weiterqualifizieren können und wollen, sollte dieser Übergang durch Anrechnung ihrer bereits vorhandenen Qualifikationen leichter ermöglicht werden. Durch ihr breites fachschulisches Fundament bringen sie zahlreiche Kompetenzen mit, die nach Inhalt und Niveau in ausgewählten Studienbereichen mit den Lernergebnissen der Hochschule vergleichbar sind. Die Wertschätzung bereits erworbener Kompetenzen ermöglicht Studierenden nicht nur

sich vertiefter den anderen Studienbereichen zu widmen, sondern ermöglicht ihnen auch während des Studiums einer Berufstätigkeit im erlernten Beruf in vertretbarem Umfang nachzugehen. Eine Option, die für viele Fachkräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung ein wesentliches Argument ist, um überhaupt ein Hochschulstudium aufzunehmen. Das bedeutet, dass strukturierte Anrechnungsverfahren einen wichtigen Schritt in dem bildungspolitischen Ziel des Lebenslangen Lernens darstellen. Eine gelingende Kooperation von Fachschulen und Hochschulen könnte zudem eine wesentliche Grundlage für eine weitere Professionalisierung der Sozialen Arbeit sein. Die Gestaltung der Durchlässigkeit mit qualifizierenden Einstiegsmöglichkeiten in das Hochschulstudium beabsichtigt einen Beitrag zu „aktiveren und aktivierenderen Professionsentwicklungen“ (Karsten, 2020, S. 77) zu leisten. Dabei wird „Soziale Arbeit in Studien- und Berufsbildungsgängen, als Professionen und soziale (Frauen-)Berufe [...] derzeit im großgesellschaftlichen Wandel herausgefordert, selbst sozialstrukturbildend tätig zu werden“ (ebd.). Das Ziel und die Absicht des Prozesses ist, den Absolvent*innen der Fachschulen für Jugend- und Heim-erziehung einen durchlässigeren Qualifikationsweg zugänglich zu machen, der zu ihren Lebenslagen passt und sie in ihrem Prozess des Lebenslangen Lernens unterstützt. Diese Erfahrung als angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit gemacht zu haben, könnte wegweisend sein und Vorbildcharakter haben für einen Transfer in der Arbeit mit den Adressat*innen: sich strukturelle Durchlässigkeit im individuellen Lernen zu Nutzen zu machen im Sinne eines Empowerments.

Literatur

- Arbeitskreis deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.
- Henrich, M. (2020). Der Einfluss von beruflicher Vorerfahrung auf die Entwicklung professionellen Wissens sozialpädagogischer Fachkräfte. In: Neue Praxis: Lahnstein (3), S. 250–269.
- Karsten, M.-E. (2020). Höchste Zeit für aktivere und aktivierendere Professionsentwicklung – Essayistische Positionierung für glossenhafte Zeitdiagnosen. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), Wie geht's weiter mit ... Professionalisierung und Ausbildung. Neue Praxis: Lahnstein, S. 77–89.
- Königter, S. (2013). Professionalität in der Erziehungshilfe. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–200.
- KVJS, Kommunalverband für Jugend und Soziales (Hrsg.) (2020). Jugendhilfe. Newsletter Februar 2020. Stuttgart: KVJS. <https://www.kvjs.de/newsletter/jugendhilfe/newsletter-februar-2020/>.

- Macsenaere, M. & Esser, K. (2012). Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten. München: Reinhardt.
- Müller, B. (2012). Professionalität. In: W. Thole (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, S. 955–974.
- Peters, F. (2014). Welche Rolle spielt Fachwissen? In H.-U. Krause & F. Peters (Hrsg.), Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen (4. überarbeitete und aktualisierte Aufl.) Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 159–165.
- Schäfer, P. & Bartosch, U. (2016). Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit, am 08.06.2016.
- Schierer, E. (2014). Spot on: Fachkräfte der stationären erzieherischen Hilfe betreten die Bühne der Sozialen Arbeit. In: M. Barz & C. Schmieder (Hrsg.), Spiel-Räume gestalten. Soziale Arbeit im Rampenlicht. Stuttgart: Evangelische Gesellschaft Stuttgart, S. 166–186.
- Steinbacher, E. (2011). Die Bedeutung der Qualifizierung von Fachkräften in der Jugendhilfe. Evangelische Jugendhilfe (EREV) H. 2, S. 21–32.
- Vorschriftendienst Baden-Württemberg: Verordnung des Sozialministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Fachschulen für Sozialwesen der Fachrichtung Jugend und Heimerziehung (Jugend- und Heimerziehungsverordnung – APrOJuHeErz). <http://www.vd-bw-neu.de>.
- Wigger, A. (2007). Was tun SozialpädagogInnen und was denken sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag. Opladen: Barbara Budrich.
- Züchner, I. & P. Cloos (2012). Das Personal der Sozialen Arbeit. In: W. Thole (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 933–954.

Praktizierte Verschränkung von Berufsausbildung und Studium

Das Integrierte Modell im Studiengang Frühkindliche Bildung und Erziehung

Elke Reichmann, Jens Müller & Anna Nille

1 Einleitung

Das Thema der Professionalisierung des Berufsfeldes der Kindheitspädagogik und damit einhergehend auch die (Teil-)Akademisierung des Personals durch die Gestaltung von Durchlässigkeit ist schon seit Jahrzehnten Thema von erziehungswissenschaftlichen, sozialpädagogischen und berufssoziologischen Diskursen (Karsten, 1999; Diller & Rauschenbach, 2006). Jedoch haben erst bestimmte bildungspolitische und öffentlichkeitswirksame Diskurse zu einem entscheidenden Entwicklungsschritt und zum aktuellen Status Quo geführt.

Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Arbeit in Krippen und Kindertageseinrichtungen hat sich in den letzten Jahrzehnten erhöht. Kitas werden inzwischen, nahezu konsensual, als erste außerfamiliäre Bildungsinstitutionen verstanden. Das Qualifizierungssystem musste sich den gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen anpassen. Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Qualifikation für die Kindheitspädagogik gab es bereits vor 50 Jahren, als der Deutsche Bildungsrat diese als notwendig für die Gruppenleitungen und die Einrichtungsleitungen argumentierte (Dt. Bildungsrat, 1970, S. 116, 121). Für Erzieher*innen sollten hierzu Aufbaustudiengänge eingerichtet werden (ebd., S. 121). Bis zur konzertierten (Teil-)Akademisierung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen dauerte es dann jedoch noch einige Jahrzehnte. Das eher durchschnittliche Abschneiden deutscher Schüler*innen bei der PISA-2000-Studie beschleunigte dann die (Teil-)Akademisierung im Feld der Kindheitspädagogik (Müller et al., 2020, S. 7 ff.).

Die Kindheitspädagogik hat seitdem einen „ambivalenten Entwicklungsprozess“ (Berlipsis et al., 2013, S. 22) durchlaufen. Die Profession hat sich zum einen im Inneren stabilisiert, durch die Schaffung und teilweise Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge, Kooperationen zwischen Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Fachschulen und Weiterbil-

dungsinstitutionen, durch Netzwerke wie das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) oder den Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (Berlips et al., 2013, S. 122).

Zudem erfolgten weitere Etablierungs- und Professionalisierungsschritte durch z. B. die Bildungspläne auf Länderebene, die im Elementarbereich eine „fundamentale Neuerung“ (Röhner, 2014, S. 601) bedeuten, wissenschaftliche Publikationen, wissenschaftliche Handbücher (z. B. Braches-Chyrek et al., 2014) und die Einführung der Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte*r Kindheitspädagog*in“ (Müller et al., 2020, S. 11).

Zu diesen inneren Stabilisierungsprozessen gehört auch die Definition von Qualifikationswegen und damit die Rekrutierung von qualifiziertem Nachwuchs. Daher ist das Thema der Durchlässigkeit zwischen der Fachschule und der Hochschule nicht nur ein subjektiv-biografisches, sondern auch ein professionspolitisches. Zum anderen ist die Kindheitspädagogik nach außen in Macht- und Definitionskämpfen um die „Jurisdictional claims“ (Abbott, 1988, S. 59 ff.) mit anderen Professionen (Berlips et al., 2013, S. 122), beispielsweise mit der Sozialen Arbeit im Feld der Schulsozialarbeit und der Kita-Sozialarbeit oder mit der Psychologie im Tätigkeitsfeld der Diagnostik und Bewertung kindlichen Verhaltens und deren Deutungen verwickelt, jedoch wird auf diesen Punkt der Professionsentwicklung in diesem Text nicht weiter eingegangen.

Folgend beschreibt dieser Text, welche gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurse zur Realisierung der Durchlässigkeit führten, vergleicht pointiert die Erzieher*innenausbildung und das Studium der Kindheitspädagogik und skizziert die besondere Bedeutung der Durchlässigkeit für einen klassischen Frauenberuf. Darüber hinaus wird das Integrierte Modell an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, im Studiengang Frühkindliche Bildung und Erziehung vorgestellt, das Durchlässigkeit zwischen der Erzieher*innenausbildung und dem kindheitspädagogischen Studium realisiert. Dieser Praxiseinblick wird von einem Bericht einer Studentin des Integrierten Modells illustriert und abgerundet. Der Text endet mit einem Ausblick über die zukünftigen Möglichkeiten und Herausforderungen.

2 Diskurse um Durchlässigkeit im Bildungssystem und gesellschaftspolitische Absichten

Parallel zum „PISA-Schock“ wurden bildungspolitische Diskurse geführt, die die aktuellen Diskussionen um Durchlässigkeit erst ermöglichten. Mit dem EU-Memorandum über Lebenslanges Lernen (2000), der Copenhagen Declaration (2002) sowie den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (2002/2008) wurden die Voraussetzungen für die Realisierung der Durchlässigkeit zwischen

beruflicher und akademischer Bildung gelegt und damit ein Ausweg aus der beruflichen Sackgasse dieses klassischen Frauenberufes (Karsten, 1991) ermöglicht (Müller & Geiger, 2013). Diese bildungspolitischen Absichten können, bei allen subjektiven und professionspolitischen Vorteilen, kritisch-gesellschaftstheoretisch gerahmt werden.

Der Soziologe Lessenich beschreibt die Motive der europäischen und nationalen Sozialstaats- und Bildungspolitiken, indem er diesen das Ziel der Aktivierung der Subjekte unterstellt. Dabei gilt, so Lessenich, möglichst alle Lebensphasen zu aktivieren; von der Nutzbarmachung der Frühkindlichen Bildung als wichtiger und einzigartiger Bildungszeit über das Schul- und Erwerbsleben bis hin zum Rentenalter, das ebenso aktiv gestaltet werden solle. Die Gesellschaften möchten die Menschen durch die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens zur lebenslangen Aktivierung bringen und verfolgen damit das Ziel der Steigerung des Humankapitals der Subjekte, mit erhofften Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft (Lessenich, 2013).

Das Feld der Kindheitspädagogik steht hier aus zwei Gründen im sozialpolitischen Fokus; es ermöglicht die Grundsteinlegung für gelingende Bildungsprozesse in der frühen Kindheit (daher nennt Lessenich die „Vorschule“ auch „Wunderwaffe“ (ebd., S. 118)) und ermöglicht zugleich Eltern, vorwiegend Frauen, die Teilhabe am Erwerbsleben. Lessenich spricht daher auch vom „strategische[n] Doppelziel“ (ebd., S. 103). Das Humankapital der (womöglich gut ausgebildeten) Frauen nicht zu nutzen, wäre aus Humankapital- und Aktivierungsgesichtspunkten fahrlässig ebenso wie es wichtig ist, dass der Mädchen und Jungen möglichst früh und gut zu entwickeln.

3 Unterschiede der beteiligten Qualifikationsgänge

Für die Realisierung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen ist wichtig, diese genauer zu analysieren. Daher werden folgend die Ziele und die Unterschiede zwischen der Erzieher*innenausbildung und dem Studium der Kindheitspädagogik dargestellt.

Die Unterschiede zwischen den Fachschulen für Sozialpädagogik und den Hochschulen sind u. a. in ihren Funktionen zu sehen. Die Fachschule realisiert mit der Erzieher*innenausbildung die am meisten vertretene Qualifikation im Feld (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 40), die als Breitbandausbildung ein weites Aufgabenfeld abdeckt, während die kindheitspädagogischen Studiengänge auf bestimmte Altersbereiche der Adressat*innen, z. B. null bis zehn Jahre (Müller & Geiger, 2013) und angrenzende Aufgabengebiete, wie Leitung, Qualitätsentwicklung, Fachberatung usw. konzipiert sind.

Zudem unterscheiden sich die Qualifikationsziele zwischen Ausbildung und Studium. Die Erzieher*innenausbildung ist eher „[h]andlungs- und entwick-

lungsorientiert“ (Robert-Bosch-Stiftung, 2011, S. 30), mit dem Ziel, „Denkmethoden und Arbeitsverfahren bzw. Lösungsstrategien zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen selbstständig auszuwählen, anzuwenden und weiterzuentwickeln“ (KM S-A, 2009, S. 10 in Robert-Bosch-Stiftung, 2011, S. 30). Das Studium dagegen ist „[w]issenschaftsorientiert“: „Von der Wissenschaftsorientierung aus werden Handlungsorientierungen entwickelt. Das Hochschulstudium zielt auf wissenschaftliche Urteilsfähigkeit ab“ (Robert-Bosch-Stiftung, 2011, S. 30; Müller & Geiger, 2013).

In verschiedenen Studien (vgl. die Zusammenschau von Thole & Cloos, 2006) über die Erzieher*innenausbildung wird dargestellt, dass diese trotz der Zuschreibung als Breitbandausbildung vorwiegend auf „Kernbereiche“ (ebd., S. 50) der pädagogischen Arbeit gut vorbereitet sind. So sehen sich Erzieher*innen für die Interaktionen mit Mädchen und Jungen und Kolleg*innen, „allgemeinen Aufgaben des Berufsalltags“ oder „Kleingruppenarbeit“ gut ausgebildet. Für darüber hinaus gehende Aufgaben, wie z. B. „krisenhafte Situationen mit Kindern“, integrative Arbeit oder die Erziehungspartnerschaft, jedoch als nicht gut vorbereitet (ebd., S. 50 f.). Gerade die fehlende Wissenschaftlichkeit der Ausbildung wurde bis dato kritisiert (ebd., S. 57; Müller & Geiger, 2013). Unter anderem diese Lücken sollen die akademisch qualifizierten Kindheitspädagog*innen füllen und sowohl wissenschaftlich forschend aktiv sein (Müller, 2011) und in der Interaktion mit Familien in ihrer Heterogenität (Wustmann, 2017), der Leitung und Entwicklung von diversen Teams (Müller, 2017) sowie der Kooperation im Sozialraum (Kasüschke, 2017) die Qualität des Berufsfeldes weiterentwickeln. Ob Kindheitspädagog*innen diese Erwartungen einlösen, wird in Studien erforscht werden müssen.

Durch die Einordnung der Erzieher*innenausbildung als Fachschulausbildung und der Bachelorstudiengänge auf DQR¹-Niveau 6 ist hier bildungspolitisch eine Angleichung geschehen. Zwar sind beide Qualifikationen nicht gleichartig, aber gleichwertig, was zu neuen (sozial-)didaktischen und methodischen Herausforderungen führt, sowohl für die Fachschulen, das akademische Niveau anzupeilen (Alsago et al., 2020, S. 25) als auch für die Hochschulen, um die bereits erworbenen (berufsbiografischen) Kompetenzen konstruktiv-didaktisch zu nutzen und gerechte Anrechnungsbedingungen zu schaffen, die auf der einen Seite die vorhandenen Kompetenzen wertschätzen und anrechnen und auf der anderen Seite aber auch keine nicht-äquivalenten Inhalte anrechnet, was zur Überforderung der studierenden Erzieher*innen führen und den erfolgreichen Studienabschluss gefährden kann.

1 Kritik an der Struktur des DQR und die Schwierigkeit der Verortung der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe, siehe Müller & Karsten 2014.

Politisch sind die Voraussetzungen für die Realisierung von Durchlässigkeit und der damit verbundenen Überwindung von beruflichen „Sackgassen“ (Karsten, 1991) gegeben, jedoch muss diese von den Hochschulen und – wie in den unten vorgestellten Modell – Fachschulen, jeweils ausgestaltet werden.

4 Durchlässigkeit in einem klassischen Frauenberuf

Dass diese Durchlässigkeit geschaffen wurde, wurde lange gefordert, war aber nicht eingelöst: Die Realisierung von Durchlässigkeit ist für ein klassisches Frauenberufsfeld wie das der Kindheitspädagogik besonders relevant, da bislang gerade Frauenberufe wenig bis keine Durchlässigkeit aufwiesen und damit berufliche Aufstiege kaum möglich waren.

Lange galten klassische Frauenberufe und damit auch der Beruf der Erzieher*in als „berufliche Sackgassen“ (Karsten, 1991). Für Erzieher*innen im Elementarbereich war innerhalb einer Kindertageseinrichtung die Position der Gruppenleitung oftmals das Ende der beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten. Um Einrichtungsleitung zu werden, wurden oft aufgrund der zunehmenden Komplexität der Aufgaben eine entsprechende Zusatzqualifikation (z. B. Fachwirt*in) oder ein Fachhochschulstudium (z. B. Sozialpädagogik) gefordert (Karsten, 1999, S. 58; Müller & Geiger, 2013). Diese Beschreibungen treffen auf viele klassische Frauenberufe zu, da diese strukturell nicht vorsahen berufliche Aufstiege zu ermöglichen. Denn am Beginn des 20sten Jahrhunderts sah das Berufsbildungssystem eine geschlechterspezifische berufliche Zweiteilung vor. Junge Männer sollten sich „vom Facharbeiterniveau bis zur Universität“ qualifizieren können, während junge Frauen „auf die Familie orientiert“ wurden bzw. sich dorthin orientierten sollten (Krüger, 1991, S. 32).

„Historisch betrachtet wird das deutsche Berufsbildungssystem ohne die Teilhabe von Frauen und Mädchen gegründet. Das Prinzip der Beruflichkeit wurde im Rahmen des dualen Systems als Domäne des Mannes definiert, während Frauen unbezahlte Familienarbeit oder reproduktionsnahe Erwerbstätigkeit auf der Basis vollzeitschulischer Ausbildung und semi-professioneller Berufsarbeit zugewiesen wurden“ (Friese, 2004, S. 12 f.).

Diese Zweiteilung führte zu einer faktischen Versäulung zwischen Dualem und Vollzeitschulischem Berufsbildungssystem (Krüger, 1991, S. 33). Die Nähe zu alltäglichen Aufgaben brachte eine Abwertung mit sich, die sich im gesellschaftlichen Ansehen bis heute widerspiegelt (Schütz, 2017, S. 165 ff.). „Die oberflächliche Ähnlichkeit der beruflichen Tätigkeiten von Erzieherinnen und Sozialarbeiterinnen, von Krankenschwestern oder Hauswirtschaftlerinnen mit den privat erbrachten Reproduktionsarbeiten von Frauen als Mütter und

Hausfrauen hat zu dem notorischen Missverständnis geführt, für diese Tätigkeiten reiche eine gelungene weibliche Sozialisation als berufliche Qualifikation“ (Rabe-Kleberg, 1987, S. 151).

5 Das Integrierte Modell

Gerade in diesem klassischen Frauenberufsfeld ist die Durchlässigkeit besonders relevant, um entsprechende Aufstiegs- und Durchstiegschancen zu eröffnen. Vor allem der Beschluss der KMK außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium anrechnen lassen zu können (KMK, 2002; 2008), ebnete hierfür den Weg. Demzufolge besteht die Möglichkeit einer Anrechnung außerhochschulisch erworbener Inhalte von bis zu 50 % auf ein Hochschulstudium. Dies soll durch Absprachen und Kooperationen zwischen den beteiligten Institutionen erreicht werden (KMK/JFMK, 2010). Diese Vorgaben erlaubten den Hochschulen, Anrechnungsverfahren für die Anerkennung von Inhalten aus der Erzieher*innenausbildung zu entwickeln. Deren Gestaltung ist dabei von Hochschule zu Hochschule in Bezug auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen und die Äquivalenzfeststellung unterschiedlich und kann pauschale, individuelle und kombinierte Verfahren beinhalten (siehe auch Müller & Geiger, 2013, S. 157).

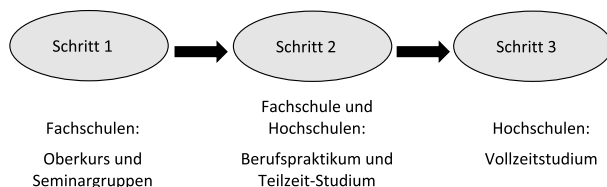
Vor diesem Hintergrund wurde an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Jahr 2008 das Integrierte Studienmodell (INA) entwickelt. Der Entwicklungsprozess des Modells fand in enger und intensiver Zusammenarbeit zwischen Vertreter*innen der beiden Hochschulen sowie Vertreter*innen der beteiligten Fachschulen für Sozialpädagogik statt. Das Modell ermöglicht Absolvent*innen dieser Fachschulen² durch die Anrechnung von bis zu 90 ECTS ein zeitverkürztes Studium im gemeinsam von beiden Hochschulen in Kooperation ausgebrachten BA-Studiengang „Frühkindliche Bildung und Erziehung“. So besteht die Möglichkeit mit einer Doppelqualifikation als staatlich anerkannte*r Erzieher*in und staatlich anerkannte*r Kindheitspädagog*in abzuschließen.

5.1 Organisation des Integrierten Modells

Der Ablauf des Modells kann in drei Schritten dargestellt werden (Abbildung 1).

2 Es handelt sich dabei um die Evangelischen Fachschulen für Sozialpädagogik in Freudenstadt, Herbrechtingen, Reutlingen, Schwäbisch Hall, Stuttgart und Weinstadt.

Abbildung 1: Ablauf des Integrierten Modells



(eigene Darstellung)

Die erste Stufe des Integrierten Modells ist an den Fachschulen für Sozialpädagogik angesiedelt. Dort werden im dritten Ausbildungsjahr (Oberkurs) spezifische Kurse für an einem Studium interessierte Fachschüler*innen angeboten. Diese werden in Seminargruppen organisiert. Die Lehrinhalte in diesen Kursen sind eng an den entsprechenden Studieninhalten an den Hochschulen angelehnt und haben eine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung. In diesen Kursen werden Inhalte in einem Umfang von 60 ECTS erarbeitet, was einem Workload im Umfang von zwei Semestern entspricht.

Nach dieser Phase und vor der Aufnahme des Studiums in der zweiten Stufe des Modells erfolgt die Anrechnung der bisher erworbenen Inhalte und des Workloads von 60 ECTS. Diese wurde in der Anfangsphase des Integrierten Modells anhand einer individuellen Äquivalenzprüfung umgesetzt, in der Zwischenzeit kann aufgrund von langjähriger Erfahrung und etablierten Strukturen eine Pauschalanrechnung durchgeführt werden.

Der zweite Schritt erfolgt im vierten Ausbildungsjahr, in dem die Fachschüler*innen ihr Berufspraktikum bzw. Anerkennungsjahr in pädagogischen Einrichtungen absolvieren. Zum Ende des Berufspraktikums wird die Ausbildung regulär mit der Abschlussprüfung abgeschlossen und die Fachschüler*innen erhalten die staatliche Anerkennung als Erzieher*in.

Parallel zum Berufspraktikum nehmen die Teilnehmer*innen am Modell ihr Studium an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg auf. Dies erfolgt als Teilzeitstudium, das in Form eines Studenttags organisiert ist. In dieser Phase des Modells erarbeiten die Teilnehmer*innen weitere 30 ECTS.

Der dritte und letzte Schritt beinhaltet das verkürzte Vollzeitstudium an der Evangelischen Hochschule und Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Bachelorstudiengang „Frühkindliche Bildung und Erziehung“. Dieses Vollzeitstudium umfasst insgesamt drei Semester mit einem Workload von 90 ECTS. Mit Abschluss des Studiums erhalten die Studierenden den akademischen Grad eines Bachelor of Arts und die staatliche Anerkennung als Kindheitspädagog*in. In Tabelle 1 werden die einzelnen Phasen kurz zusammengefasst.

Tabelle 1: Schematischer Ablauf des Integrierten Modells

Ablauf	Inhalt	Anrechnung
1. Ausbildungsjahr	Berufskolleg	
2. Ausbildungsjahr	Fachschule Unterkurs	
3. Ausbildungsjahr (Schritt 1)	Fachschule Oberkurs mit Seminargruppen (entspricht zwei Semestern)	60 ECTS
4. Ausbildungsjahr (Schritt 2)	Berufspraktikum mit Teilzeitstudium (entspricht einem Semester)	30 ECTS
Abschluss: Staatlich anerkannte*r Erzieher*in		
Drei Studiensemester (Schritt 3)	Vollzeitstudium an der EH und PH Ludwigsburg	90 ECTS
Abschluss: B.A. Frühkindliche Bildung Staatlich anerkannte*r Kindheitspädagoge*in		

(Quelle: https://www.fachschule-reutlingen.de/fileadmin/user_upload/Fachschule_Reutlingen/Downloads_Reutlingen/Studienmodell_RT.pdf, eigene Darstellung)

5.2 Rahmenbedingungen

Laut Kruse (2008) ist die Anrechnung eine Daueraufgabe der Beteiligten. Das Integrierte Studienmodell wird deshalb flankiert von einer etablierten Gremienstruktur, die auf verschiedenen (Exekutions-)Ebenen angesiedelt ist. Diese umfasst zum einen die Ebene des Trägers der Fachschulen und die Hochschulleitungen, zum anderen die Ebene der Schul- und Studiengangsleitungen. Darüber hinaus finden immer wieder Treffen auf Dozierendenebene statt.

Aufgabe der Gremien ist die kontinuierliche Weiterentwicklung des Modells und dessen Qualitätssicherung. Wesentlich sind hierbei die laufenden Organisationsprozesse sowie Abstimmungen in Bezug auf Inhalte und Anrechnung. Ein wesentlicher Aspekt ist auch die Anpassung des Modells an gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen im Berufsfeld der frühkindlichen Bildung, wie beispielsweise die Berücksichtigung neuer Ausbildungsformen wie die Praxisintegrierte Ausbildung (PIA). Darüber hinaus ist für die Qualitätssicherung auch der Einbezug der integriert Studierenden und deren Rückmeldungen zu den Studienbedingungen relevant. Im Folgenden berichtet Frau Anna Nille von ihren Erfahrungen aus dem Integrierten Modell.

6 Bericht von Frau Anna Nille, Erzieherin und Studentin des Integrierten Modells

Ich muss zugeben, dass es zu meiner Schulzeit nicht mein Plan war, einmal zu studieren. Für mich war es selbstverständlich, nach der Realschule, wie auch meine Geschwister, eine Ausbildung zu beginnen und im Anschluss daran zu arbeiten. Die meisten meiner Mitschüler*innen entschieden sich hingegen, noch das Abitur oder die Fachhochschulreife nachzuholen. Weil ich recht gute Noten hatte, konnten meine Lehrer nicht verstehen, warum ich dies nicht auch tun werde. Trotz allem entschied ich mich nach meinem Abschluss, die Ausbildung zur Erzieherin zu beginnen. Hier wollte ich nun jedoch die Möglichkeit nutzen, die Fachhochschulreife parallel zur Ausbildung abzuschließen und mir so ein späteres Studium offen zu halten. Auf meiner Suche nach einer Ausbildungsstätte stieß ich auf die Evangelische Fachschule für Sozialpädagogik in Herbrechtingen, welche das Integrierte Studienmodell (INA) in Kooperation mit der PH Ludwigsburg und EH Ludwigsburg anbietet. Das Modell sprach mich besonders aufgrund des fließenden Übergangs zwischen Ausbildung und Studium und der Möglichkeit innerhalb sehr kurzer Zeit (fünfeinhalb Jahre) eine Ausbildung sowie ein Studium abzuschließen an. Endgültig für das Studium entschied ich mich jedoch erst im Oberkurs der Ausbildung. Entscheidend war am Ende neben den bereits genannten Vorteilen auch der gemeinsame Start mit bereits bekannten Kommilitoninnen aus der Ausbildung.

Ich empfand die Vorbereitung auf das Studium als sehr fließend und stimmig. Meine Klasse wurde hierfür im Oberkurs in einzelnen Fächern in zwei Gruppen geteilt. Wir in der Vorbereitungsgruppe für das Studium (B.A.-Gruppe) behandelten einzelne Themen tiefer und wurden mehr zum Selbststudium angehalten. Neben diesem Sammeln erster Credit Points fanden im Oberkurs auch die Abschlussprüfungen des schulischen Teils der Ausbildung und die Fachhochschulreifeprüfungen statt. Es handelte sich somit um eine sehr anspruchsvolle und intensive Zeit, die mich auch an Grenzen brachte. Jedoch empfand ich die Vorbereitung auf das Studium als sehr bereichernd und genoss die Arbeitsgemeinschaft in der kleinen Vorbereitungsgruppe.

Es war sehr herausfordernd in dieser Zeit alle Rollen, Erwartungen und Aufgaben unter einen Hut zu bekommen. Zum einen waren zu dieser Zeit die Aufgaben der Fachschule in Herbrechtingen zu erfüllen und diese einmal im Monat zu besuchen, zum anderen steckte man im Anerkennungsjahr bereits in der Rolle einer pädagogischen Fachkraft und versuchte diesbezüglichen Erwartungen gerecht zu werden und zu guter Letzt war man einmal pro Woche Studentin und versuchte sich in diese Rolle einzufinden. Teilweise war diese Kombination eine gute Abwechslung, meist jedoch war sie mit einem hohen Druck verbunden. Der Tag an der Hochschule (immer montags) war immer ein sehr langer und wir integriert Studierende hatten meist keine Ahnung von

organisatorischen Angelegenheiten. Zudem hatten wir aufgrund unserer Anwesenheit an nur einem Wochentag und Seminaren/Vorlesungen mit Student*innen aus unterschiedlichen Fachsemestern sehr wenig Anschluss und waren eher unter uns. Hilfreich war in dieser Zeit besonders der Kontakt zu den anderen integriert Studierenden sowie zu integriert Studierenden aus höheren Fachsemestern (von der gleichen Fachschule).

Ich habe den Eindruck, dass den integriert Studierenden die Übertragung von Theorie und Praxis durch die praktischen Erfahrungen aus der Ausbildung leichter fällt. Natürlich haben auch grundständig Studierende verschiedene Praktika, jedoch werden diese anders gestaltet. In der Ausbildung hatten wir in unseren Praktika stets Lehrproben, Reflexionsaufgaben, Beobachtungsaufgaben usw. Wir haben also das theoretisch erlernte immer direkt übertragen und praktisch erprobt. Mein Eindruck ist, dass grundständig Studierende weniger die Möglichkeit hierzu haben. Teilweise war es in einzelnen Seminaren möglich Ausbildungsinhalte an die grundständig Studierenden weiterzugeben (z. B. Wie plane ich ein Angebot? Wie formuliere ich angemessene Ziele?). Aus den Rückmeldungen geht hervor, dass sie dies als sehr bereichernd empfanden. Auch wenn ich ein paar negative Aspekte genannt habe, kann ich das Integrierte Modell weiterempfehlen.

Das Studium empfinde ich als einen bereichernden Aufbau auf die Erzieher*innenausbildung, wobei das Integrierte Modell einen niederschweligen Zugang bietet und von mir durchaus als sinnvoll betrachtet wird. Ich empfehle das Modell allen, die sich nach praktischen Grundlagen im Umgang mit Kindern sehnen, aber auch auf die Leitung von Kindertageseinrichtungen, die Fachberatung oder die Lehre in Ausbildungsstätten für Erzieher*innen vorbereitet sein wollen. Ich persönlich habe durch das Studium vor allem einen umfangreicheren Blick auf die frühkindliche Bildung und Erziehung erhalten. Besonders bietet sich das Modell natürlich an, wenn dieses Ziel in möglichst kurzer Zeit erreicht werden soll. Jedoch möchte ich an dieser Stelle darauf aufmerksam machen, dass fünfteinhalb Jahre wirklich sehr knapp bemessen sind und es sich um eine sehr anspruchsvolle Zeit handelt. Einige Kommilitoninnen und ich haben uns daher dazu entschieden zumindest das Studium durch ein zusätzliches Semester etwas zu entzerren.

Schön fände ich, wenn die integriert Studierenden zukünftig mehr in organisatorische Angelegenheiten an den Hochschulen einbezogen werden. Zudem wäre die Förderung des Kontakts zwischen den integriert Studierenden und den grundständig Studierenden erfreulich. Ich persönlich fühlte mich während des Studiums nie als Teil eines Jahrgangs, weil ich mit ganz unterschiedlichen Student*innen aus verschiedenen Fachsemestern studierte. Möglicherweise könnte zukünftigen integriert Studierenden durch Veranstaltungen (z. B. durch den ASTA), bei denen sie bewusst grundständig Studierenden ihres Fachsemesters begegnen, mehr Anschluss ermöglicht werden. Des Weiteren könnte

die Vernetzung von integriert Studierenden höherer Semestern und neu startenden integriert Studierenden bereichernd sein.

7 Ausblick

Die Realisierung der Durchlässigkeit zwischen den Erzieher*innenausbildung und dem Studium der Kindheitspädagogik ist einer unter vielen Schritten zur Professionalisierung und (Teil-)Akademisierung der Kindheitspädagogik. Diese soll, so die bildungspolitischen und wissenschaftlichen Hoffnungen, positive Auswirkungen auf die Qualität des Feldes der Frühkindlichen Bildung haben. Die lange ausstehende Durchlässigkeit wird durch Verfahren wie das Integrierte Modell an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg eingelöst; verkürzte, weil inhaltlich verschränkte Qualifikationen führen dazu, dass es pädagogischen Fachkräften ermöglicht wird, sich, aufbauend auf der Erzieher*innenausbildung, akademisch weiter zu qualifizieren und sich in der Diversität des Berufsfelds zu verorten. In Bezug auf das Integrierte Modell konnte festgestellt werden, dass die Absolvent*innen an verschiedenen Stellen ins Berufsfeld einmünden. Aufgrund der erworbenen Doppelqualifikation werden Leitungspositionen gerne mit diesen Absolvent*innen besetzt. Absolvent*innen finden sich in Fachberatungen ebenso wie im Fortbildungs- und Coaching-Sektor. Eine weitere Möglichkeit bietet die Lehrtätigkeit an Fachschulen für Sozialpädagogik, die nach einem aufbauenden Masterstudium angestrebt werden kann. Das Masterstudium ermöglicht darüber hinaus den Weg in den wissenschaftlichen Bereich.

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen sind seit über einem Jahrzehnt geschaffen, jedoch ist die Realisierung vor Ort kein Selbstläufer, sondern ist, wie der Text zeigt, in der Vorbereitung und kontinuierlichen Umsetzung der Durchlässigkeit mit großem Engagement der beteiligten Institutionen und Personen verbunden.

Dass dieser Prozess nicht abgeschlossen ist, wird auch durch den Bericht der Studierenden deutlich. Vielmehr gilt es, kontinuierlich die Bedingungen der Gestaltung der Durchlässigkeit an den aktuellen Entwicklungen auszurichten. Dennoch ist die Realisierung der Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungsgängen wichtig, da sie zum einen zur Anhebung der Qualifikationen in einer nahezu „akademikerfreie[n] Zone“ (Rauschenbach & Schilling, 2013, S. 107) führt und zum anderen, da es für die sozialen Berufe als klassische Frauenberufe die lange ausstehende Durchlässigkeit bedeutet und so biografiebegleitende Bildungswege im Sinne des Lebenslangen Lernens ermöglicht.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago und London: University of Chicago Press.
- Alsago, E., Hierholzer, S. & Karsten, M.-E. (2020). *Dynamiken Sozialer Berufe und Berufsausbildungen – seit den sechziger Jahren auf unterschiedlichen Wegen zwischen Chaos und Professionalisierung*. Internes Dokument der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung im Zeitalter der Digitalisierung“.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf.
- Berlips, N., Müller, J. & Nolte, K. (2013). *Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Profession im Werden – Bedarfe, Möglichkeiten und Herausforderungen des Mehrebenenprojekts „Professionalisierung“*. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 121–128.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünger, H. & Hopf, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das deutsche Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.
- Diller, A. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006). *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: DJI Verlag.
- European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission (2002). *The Copenhagen Declaration*. https://www.cedefop.europa.eu/files/copenahagen_declaration_en.pdf.
- Evangelische Fachschule für Sozialpädagogik Reutlingen (2020). https://www.fachschule-reutlingen.de/fileadmin/user_upload/Fachschule_Reutlingen/Downloads_Reutlingen/Studienmodell_RT.pdf.
- Frieze, M. (2004). *Arbeit und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung personenbezogener Dienstleistungen. Expertise im Auftrag des vom BMBF geförderten Projekts GENDA – Netzwerk Feministische Arbeitsforschung*. Discussion Papers 7/2004. https://www.uni-marburg.de/fb03/genda/vergangenes/netzwerk/dispsaps/dispsaps/dispap_07-2004.pdf.
- Karsten, M.-E. (1991). *Sackgassen – Irrwege der Professionalisierung: Das Beispiel Kinderpflege und Erziehung*. In U. Rabe-Kleberg, H. Krüger, M.-E. Karsten & T. Bals (Hrsg.), *Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: PRO PERSON. Bielefeld*, S. 121–128.
- Karsten, M.-E. (1999). *Erzieherinnen und Erziehungsarbeit mit Kindern. Ein mehrdimensionales Projekt der Professionalisierung*. In: R. Thiersch, D. Höltershinken & K. Neumann (Hrsg.), *Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze*. Weinheim und München: Juventa, S. 51–63.
- Kasüschke, D. (2017). *Kindertageseinrichtungen als Orte der Vielfalt. Wege zu einem mehrperspektivischen sozialräumlichen Ansatz*. In: C. Wustmann, S. Kägi & J. Müller (Hrsg.), *Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 35–51.

- KMK (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf.
- KMK (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf.
- KMK/JFMK (2010). Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memod.pdf.
- Krüger, H. (1991). Berufsbildung und weiblicher Lebenslauf: Das Ende einer langen Tradition – der Neubeginn für Ausbildung und Beruf? In: U. Rabe-Kleberg, H. Krüger, M.-E. Karsten & T. Bals (Hrsg.), Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: PRO PERSON. Bielefeld, S. 19–35.
- Kruse, E. (2008). Die bildungspolitische Bedeutung durchlässiger Strukturen, In: H. von Balluseck, E. Kruse, A. Pannier & P. Schnadt (Hrsg.), Von der ErzieherInnenausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium. Berlin, S. 55–71.
- Lessenich, S. (2013). Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Müller, J. (2011). Theorie-Praxis Bezug als sozialdidaktische Aufgabe. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=52&catid=117&showall=1&sta=t=0>.
- Müller, J. & Geiger, V. (2013). Anrechnung außerschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium der Kindheitspädagogik. Möglichkeiten und Herausforderungen für Hochschulen. In: P. Cloos, S. Oehlmann & M. Hundertmark (Hrsg.), Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer, S. 157–171.
- Müller, J. & Karsten, M.-E. (2014). Sorgearbeit in Kindertageseinrichtungen – auf der Suche nach neuen ökonomischen Bewertungsmaßstäben personenbezogener sozialer Dienstleistungsarbeit in der Perspektive auf die Fachkräfte, die Mädchen und Jungen und die Gesellschaft. In: M. Panitzsch-Wiebe, B. Becker & T. Kunstreich (Hrsg.), Politik der Sozialen Arbeit – Politik des Sozialen. Opladen: Barbara Budrich, S. 108–118.
- Müller, J. (2017). Diversity im Kita-Team – Status Quo, Herausforderungen und Chancen für das Organisations- und Personalmanagement. In: C. Wustmann, S. Kägi & J. Müller (Hrsg.), Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 202–221.
- Müller, J., Fink, H., Horak, R. E., Kaiser, S. & Reichmann, E. (2020). Einleitung. In: J. Müller, H. Fink, R. E. Horak, S. Kaiser & E. Reichmann (Hrsg.), Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–16.
- Rabe-Kleberg, U. (1987). Traditionelle Frauenberufe – Traditionell unsicher. In: H. Rudolph, H. Manthey, C. Mayer, H. Ostendorf, U. Rabe-Kleberg & Stahr, I. (Hrsg.), Ungeschützte Arbeitsverhältnisse. Frauen zwischen Risiko und neuer Lebensqualität. Hamburg: VSA-Verlag, S. 147–153.

- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2013). Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 104–120.
- Robert-Bosch Stiftung (2011). Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. https://www.bvktp.de/media/pik_qualifikationsprofile_1_.pdf.
- Röhner, C. (2014). Bildungspläne im Elementarbereich. In: R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünger & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen: Barbara Budrich, S. 601–613.
- Schütz, J. (2017). Die Tanten-Metapher. Anerkennungserleben und Abwertungserfahrungen in der pädagogischen Arbeit. In: A. Karber, J. Müller, K. Nolte, P. Schäfer & T. Wahne (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeitsfrage in sozialen (Frauen-)Berufen. Gelingensbedingungen und Verwirklichungschancen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 161–172.
- Thole, W. & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: DJI Verlag, S. 47–77.
- Wustmann, C. (2017). Familien in ihrer Vielfalt als Herausforderung für Pädagog/innen in der Elementarpädagogik. In: C. Wustmann, S. Kägi & J. Müller (Hrsg.), *Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 16–34.

Universita semper reformanda!

Ein Gespräch zu Motivationen, Intentionen und Realitäten des berufsbegleitenden Studierens

Norbert Collmar, Magdalena Fähnle & Sandra Scherer

1 Einleitung und Grundlagen

Das Projekt „StuDiT. Studium Diakonat in Teilzeit“ hat im Rahmen des BMBF Projektes „Offene Hochschule“ die Studienstruktur der Studiengänge Religions- und Gemeindepädagogik sowie Diakoniewissenschaft der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg weiterentwickelt und flexibilisiert, um Absolvierende von Fachschulen oder von anderen Studiengängen den Zugang zum Amt der Diakonin bzw. des Diakons und den damit zusammenhängenden kirchlichen Funktionseliten und Berufen (Evangelische Jugendreferent*innen, Religionslehrer*innen, Gemeindepädagogen*innen, Diakone*innen in diakonischen Einrichtungen u. a.) zu ermöglichen. In der zweiten Projektphase werden Fragen des Studiengangs Soziale Arbeit bearbeitet. Das Gespräch führten Magdalena Fähnle und Sandra Scherer als berufsbegleitend Studierende mit Prof. Dr. Norbert Collmar. Beide haben im Projekt „Studium Diakonat in Teilzeit (StuDiT)“ der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg studiert und dabei unterschiedliche Studiengänge gewählt. Magdalena Fähnle und Sandra Scherer machten als Jugendliche positive Erfahrungen in der kirchlichen Jugend- und Gemeindearbeit, die sie trotz zunächst anderer Berufs- bzw. Studienwahl für ein Studium zur Diakonin motivierten. Für solche Personen braucht es studierbare und attraktive Angebote, um die Bildungspotenziale in Kirche und Gesellschaft realisieren zu können. In der Bildungs- und Berufsbiografie von Magdalena Fähnle wird „Aufstieg durch Bildung“, das Ziel des Programms Offene Hochschule, in exemplarischer Weise als Prozess realisiert: Hauptschulabschluss – Medizinische Fachangestellte und Mittlere Reife – Religionspädagogische Fachschule und Hochschulzugangsberechtigung – Studium B.A. Soziale Arbeit – intendierter M.A. Studiengang. Dieser Prozess ist mit dem Ziel des Masterstudiums noch nicht an sein Ende gekommen. Ausgehend von der Studienmotivation und ihren Zielen beschreiben beide biografisch fundiert die Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums, dessen Bedingungen an der EH Ludwigsburg und diese als lernende Organisation.

2 Motivation

N.C.: Was hat Sie dazu motiviert, an der Evangelischen Hochschule zu studieren, obwohl Sie schon einen Fachschulabschluss mit Berufserfahrung bzw. ein Studium absolviert haben?

M.F.: Ich habe die Ausbildung an der Fachschule für Religionspädagogik am Theologischen Seminar Bibelschule Aidlingen in Aidlingen absolviert. Danach war ich als evangelische Bezirksjugendreferentin tätig. In dieser Zeit habe ich die notwendige berufsbegleitende Aufbauausbildung zur Diakonin gemacht. Dabei merkte ich, dass es Themen gibt, für die ich nicht so richtig ausgebildet bin. Es sind besonders Kinderschutzfälle, also Krisensituationen bei Kindern und Jugendlichen. Da beschloss ich noch Soziale Arbeit zu studieren. Da wurde aber relativ schnell klar: Lehrveranstaltungen fallen durch Anrechnung weg, die Studienzeit bleibt gleich, dazwischen ist viel Zeit. Ich dachte, was mach ich denn jetzt, ich habe meinen Job auf 30 % reduziert. Ich habe mich entschieden, Diakoniewissenschaft und Soziale Arbeit zu studieren. Zum Studium entschied ich mich, weil ich einfach mehr von Sozialer Arbeit wissen wollte. Also ich brauche etwas, das ich noch nicht kann, damit es mich motiviert und so bleibe ich engagiert.

N.C.: Darf ich Sie bitten, noch einen Schritt weiter zurückzugehen? Wie kamen Sie auf die Idee, eine religionspädagogische Ausbildung in Aidlingen zu machen? Was war Ihre Motivation, im kirchlichen und religionspädagogischen Bereich zu arbeiten?

M.F.: Da muss ich *ganz*¹ weit zurück. Also ich habe einen speziellen Werdegang. Nach dem Hauptschulabschluss habe ich als Fünfzehnjährige eine Ausbildung zur Medizinischen Fachangestellten gemacht. Parallel habe ich die Mittlere Reife nachgeholt und während der Ausbildungszeit in meinem Ehrenamt im Evangelischen Jugendwerk gemerkt, dass ich da irgendwie Kompetenzen habe und da gerne weiter machen würde. Den Jugendkreis leitete eine Aidlinger Schwester. Die hat mich motiviert, beruflich in die kirchliche Richtung zu gehen. Mit achtzehn bin ich nach Aidlingen gegangen. Dort habe ich mit dem Fachschulabschluss die Hochschulzugangsberechtigung erworben. Das war so mein Weg. Meine Motivation und mein Ziel ist: die Menschen ins Nachdenken bringen.

N.C.: Frau Scherer, wie beschreiben Sie Ihre Motivation für das Studium nach dem Studium?

S.S.: Für mich war eigentlich immer klar, ich möchte irgendwas Soziales machen. Ich hatte aber nicht von Anfang an den Blick in die kirchliche Richtung. Ich habe zwar schon immer ehrenamtlich bei uns in der Kirchengemeinde...

1 Starke Betonung wird kursiv gesetzt.

meinde gearbeitet, aber das wollte ich nicht hauptamtlich machen. Nach dem Gymnasium und meinem FSJ in einer Kinderklinik dachte ich, Tübingen ist eine schöne Stadt, da will ich studieren. Ich habe mich dort auf den Studiengang Erziehungswissenschaft beworben. Und das hat mir *riesig* Spaß gemacht, dort zu studieren. Das Praxissemester im Rahmen des Studiums absolvierte ich im Bezirksjugendwerk in Nürtingen. Ich hatte dort ein paar Jahre vorher schon ganz dezent Kontakt hin und dachte, das wäre eine schöne Stelle für das Praxissemester. Dort hatte ich eine so *unfassbar* gute Zeit. Es war deutlich: „Das ist glaube ich *doch* mein Weg – bei der Kirche im Hauptamt“. Das Studium in Tübingen schloss ich aber erst ab. Es war mir ein Anliegen, das Studium nach zwei Jahren nicht einfach abzubrechen. Dann – das war im Sommer 2017 – ist eine Stelle im Bezirksjugendwerk Nürtingen frei geworden, auf die ich mich beworben habe. Ich wurde dort auch erfreulicherweise genommen. Allerdings unter der Voraussetzung, dass ich mich noch weiterbilde, weil ich mit dem Abschluss aus Tübingen noch nicht kirchlich anstellungsfähig war. Zuerst musste ich den Weg über ein Extraprogramm das „Grundmodul Theologie“, ehemals „Hundert-Stunden-Programm“ nehmen. Das ist eine Basisweiterbildung für Quereinsteigerinnen ins Diakonat. Seit dem Wintersemester 2018 studiere ich ganz regulär den Bachelor Religions- und Gemeindepädagogik. Listigerweise war es bei mir der Religionsunterricht, der mich genau zu dem Studiengang bewogen hat, weil ich das unbedingt kennenlernen wollte.

N.C.: Darf ich auch Sie bitten, noch mal einen Schritt zurückzugehen. Sie haben angedeutet, Sie wollten primär gar nicht im kirchlichen Bereich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten – was Soziales aber schon. Was hat denn nun den Ausschlag gegeben?

S.S.: Ich fand es unheimlich wertvoll, Kinder und Jugendliche im Glauben zu begleiten. Es geht mir zum einen darum, mich mit den Jugendlichen und ihren Lebensfragen auseinanderzusetzen, mit den Fragen, die sich im Laufe eines jungen Lebens stellen. Zum anderen begegnen die Jugendlichen vielen spirituellen Angeboten. Mir geht es darum, diese zum Thema zu machen: Ist der evangelische Glaube wirklich *das* Nonplusultra? Oder was ist das im Unterschied oder Gegensatz zu den vielen anderen Angeboten, die es da gibt? Solche Lebensfragen kann und möchte ich mit den Kindern und Jugendlichen angehen. Ich habe gemerkt, dass es manche schon auch abschreckt, wenn man direkt mit biblischen Geschichten um die Ecke kommt und fand das spannend, da einen behutsamen Weg einzuschlagen, der aber trotzdem gehaltvoll ist. Also christlich gehaltvoll. Ich denke, das sollte bei einem christlichen Träger sein. Bei anderen Trägern spielt Religion keine oder darf sie nicht wirklich eine Rolle spielen. Dann war es mir ein Anliegen, dort hinzukommen, wo ich den Weg mit den Jugendlichen gehen kann.

3 Ziel des Studiums

N.C.: Was wollten und wollen Sie mit dem Studium erreichen?

M.F.: Damals war das Ziel einfach nur, mich kompetenter aufzustellen, mehr Wissen zu haben und inhaltlich breiter zu sein. Und da merke ich schon, dass es richtig gut ist, dass ich so qualifiziert bin, wie ich bin. Jetzt denke ich daran, mit einem Master weiterzumachen.

S.S.: Also bei mir steht erst mal die Berufung zur Diakonin als Ziel an. Ich kann das gar nicht so richtig in Worte fassen. Vielleicht so: Ich möchte mich in den Dienst der Menschen stellen. Das ist die Etappe, die ich erst mal erreichen möchte. Dann will ich die nächsten Jahre auf jeden Fall erst mal bei den Kids und Jugendlichen bleiben, auch im Reli-Unterricht, das ist mir ja jetzt gegeben. Spannend wäre aber auch Leute, die diesen Weg einschlagen wollen, beruflich zu begleiten. Jetzt übrigens, wo ich den Reli-Unterricht kennengelernt habe, merkte ich, dass mir das persönlich in der Jugendarbeit unglaublich hilft. Ich habe einfach einen anderen, vielleicht professionelleren Umgang mit Kindern und Jugendlichen gelernt. Ich merke, dass ich auch anders gegenüber Gremien auftreten kann. Auch Jahresberichte, die vor der Delegiertenversammlung gehalten werden müssen, fallen mir leichter. Einfach dadurch, dass ich jetzt ein paar Semester vor unterschiedlichsten Klassen stehen musste. Durfte! Das war für mich wirklich ein ganz großer Lerngewinn, den ich nicht missen will. Ich bin definitiv selbstbewusster geworden. Ja!

N.C.: Haben Sie dies auch an sich beobachtet, Frau Fähnle?

M.F.: Die Verbindung von Praxis mit Theorie ist für mich persönlich sehr viel gewinnbringender, als nur theoretisch zu studieren und am Schluss vor der ersten Jugendreferentenstelle zu stehen.

S.S.: Das habe ich auch als ganz großen Gewinn angesehen. Wirklich parallel beides machen zu dürfen. Bei mir ist es tatsächlich auch die erste Jugendreferentenstelle, die ich parallel zum Studium habe. Ich habe das sehr genossen, hin und wieder diesen Ortswechsel zu haben. Zu wissen, heute habe ich wieder zwei Vorlesungen an der Hochschule. Da ist ganz klar, um die Uhrzeit fahr ich los und dann ist Jugendwerk für *diese* Zeit einfach Nebensache. Das empfinde ich als großen Gewinn. Dann kann ich mit neuen Impulsen in die alltägliche Arbeit gehen. Das finde ich richtig gut.

M.F.: Ich finde, man lernt hier viel. Die Themen, die wir hier lernen, die sind *so* relevant für die Praxis. Jetzt gerade arbeite ich nur mit Kollegen zusammen, die länger im Berufsleben sind als ich. Aber ich erkläre Ihnen den Ablauf von Kinderschutzfällen. Hier ist es schön, dass das Gelernte Anwendung findet. Zusätzlich kann ich in Soziale Arbeit zu einem Dozenten gehen und Rückfragen stellen oder meine Fälle einbringen, was für andere Studierende dann auch wieder viel greifbarer ist.

4 Hindernisse und Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums

N.C.: Was hat Sie denn gebremst im Studium? Gab es denn Situationen, in denen Sie dachten: „Oh je, jetzt komme ich nicht weiter“.

M.F.: Also, dass ich zwei Bachelorthesen schreiben muss. Das war so „Boah“. Zudem waren viele Dozierende sehr skeptisch gegenüber dem Projekt StuDiT und so wurde ich auch behandelt. Das hat mich schon richtig gebremst. Aber das war ja schon im Studium. Ich war 27, als ich angefangen habe zu studieren. Das Alter bremst einen natürlich auch. Gebremst hat mich auch, dass Inhalte nicht angerechnet wurden, die ich schon kannte.

S.S.: Ich war sehr motiviert, mich weiterzubilden. Hindernd war, dass einige Leute gesagt haben: „Oooh, bist du dir sicher, dass du das Studium machen willst und nicht lieber die Aufbauausbildung?“ Das ist nämlich das, was es schon immer gibt und das kennen wir. Da gibt es klare Kurswochen. Ganz strukturiert und geplant. Das hat mich enorm verunsichert. Ich dachte, was ist das denn für ein Studium, das ich das lieber nicht machen sollte? Aber es gab ein paar Leute, die weitsichtiger unterwegs waren und sich trauten die traditionelle Schiene zu verlassen. Die haben mir einfach Mut zugesprochen.

N.C.: Wie nehmen Sie die Situation als berufsbegleitend Studierende wahr?

S.S.: In Tübingen habe ich Vollzeit studiert. Hier mache ich es berufsbegleitend. Ich habe es geliebt, mich in Tübingen voll in das Studium reinzustürzen. Wenn ich keine Vorlesungen hatte, war ich in der Bibliothek, habe gelesen, Vorlesungen nachbereitet, Zusammenfassungen geschrieben. Ich habe wirklich in vollen Zügen dort studiert. Das ist jetzt natürlich nicht gegeben. Obwohl ich das sehr schätze, dass ich dieses Studium berufsbegleitend machen kann. Zugleich bedauere ich es, dass ich nicht studieren kann, so wie ich es gerne selbst täte. Mit meinem 75 %-igen Dienstauftrag mache ich das, was nötig ist und was darüber hinaus vielleicht *noch* geht. Dabei muss ich es aber belassen. Das finde ich an der einen oder anderen Stelle sehr schade. Weil ich gerne tiefer einsteigen würde, es aber einfach nicht geht. Was ich hier auch schön finde: der Kontakt zu den Dozierenden ist persönlicher. Ich komme hier viel leichter ins Gespräch mit den Dozierenden als in Tübingen, wo man doch irgendwie in der zwanzigsten Reihe im Hörsaal sitzt. Und hier sitzt man eben in der zweiten Reihe im Seminarraum. Die Dozierenden nehmen die Studierenden wahr, die wissen, wer ich bin. Das finde ich schön hier. Andererseits am Anfang hat diese Jahrgangsstruktur in Religionspädagogik es mir persönlich etwas schwer gemacht, richtig Anschluss zu finden, weil ich für die Vorlesungen komme und darüber hinaus nicht viel länger bleiben kann, weil ich wieder ins Jugendwerk muss. Das hat es ein wenig schwer gemacht. Also einerseits ist es schön diese Jahrgangsgemeinschaft zu haben, aber es ist andererseits schwieriger, Kontakte zu finden.

5 Motivation aufrechterhalten

N.C.: Was hat Sie durchhalten lassen, Frau Scherer?

S.S.: Das Ziel im Blick behalten, das war für mich immer das Entscheidende. Ich *will* Diakonin werden. Mich nicht unterkriegen lassen, von den Stimmen, die zwischendurch sagen: „Schaffst du das auch wirklich?“ Oder: „Wie lang geht’s denn jetzt noch?“ Ich will die positiven Stimmen eher an mich ranlassen, die motivierenden, die mich unterstützen. Es war einfach der eigene Wille. Irgendwann habe ich gedacht: „Ich ziehe es durch, und wenn es am Ende nicht für mich war, dann vielleicht für die, die nach mir kommen“. Das war schon auch eine Motivation, dass ich dachte, das muss irgendwie leichter gehen, aber das klappt nur, wenn es mal jemand bis zum Ende durchzieht. Auch die Inhalte des Studiums lassen mich durchhalten: Ich habe theologisch sehr viel dazu gelernt. Das hatte ich in Tübingen eigentlich nur am Rande, als Wahlpflichtfach Religionspädagogik. Da habe ich hier sehr viel dazugelernt. Genauso auch im Religionsunterricht; Methodik und Didaktik. Das ist für mich ein großer Gewinn.

M.F.: Ich hatte nie so einen Punkt, an dem ich dachte, ich schmeiße jetzt alles hin. Jetzt im Studium hatte ich tatsächlich immer Menschen, die *für* mich gekämpft haben. Bei mir sind es ganz klar die konkreten Inhalte der Sozialen Arbeit und der Diakoniewissenschaft. Die haben mich gepackt. Ich habe meine Thesis auch über die diakonische Unternehmenskultur geschrieben und war in meinem Praxissemester in einem geschäftsführenden Bereich. Das war ein richtiger Gewinn, so einen Einblick hätte ich sonst niemals haben können

6 Studium Diakonat in Teilzeit – Herausforderung für die Hochschule

N.C.: Wir waren jetzt gerade beim inhaltlichen Teil des Studiums. Jetzt bin ich gespannt auf das Strukturelle. Was müsste sich an der Struktur ändern, damit ein berufsbegleitendes Studium organisatorisch einfacher und flexibler studiert werden kann?

S.S.: Für mich war ein großer Punkt die Anerkennung. Die ist erst sehr spät geregelt worden. Aber ich muss das berufsbegleitende Studium ja *eigentlich* im Voraus planen. Welches Modul mache ich in welchem Semester, um auch zum Arbeitgeber sagen zu können, so ist erst mal der vorläufige Plan. Das ist etwas, das muss anders gehen. Man muss zumindest kurz vor Beginn des ersten Semesters einfach wissen, was wird angerechnet und was muss studiert werden. Ich sehe schon, dass hinter diesem Bescheid zur Anerkennung sehr viel Arbeit und Mühe steht, die die Hochschule reinsteckt. Wenn angehende Studierende dann sagen, oh je, das ist ja doch noch ganz schön viel, ich mach es lieber doch

nicht, dann war das umsonst. Ich finde, das Studium muss sehr strukturiert ablaufen, wenn es berufsbegleitend läuft. Man muss sich da selber gut organisieren.

N.C.: Ich höre, es braucht frühzeitig Klarheit und klare Entscheidungen.

S.S.: Ja! Ja!

M.F.: Klarheit der Entscheidungen und dass jeder davon weiß. Wenn man mit der einen Stelle gesprochen hat, dann hat die was anderes gesagt als die Person davor. Und manchmal bin ich von A nach B, nach C und wusste dann immer noch nicht, wie es läuft. Die Anrechnung muss einfach und einheitlich sein.

S.S.: Ich glaube, ein wichtiger Punkt ist, dass innerhalb der Hochschule bekannt ist, wer die StuDiT-Studierenden sind. Mir ging es am Anfang auch so, dass, egal, auf wen ich zugegangen bin, egal um welches Thema es ging, es hieß immer: „Ja, wer sind Sie überhaupt?“ „Und wie kommen Sie dazu, mir diese Frage zu stellen?“ „Wo kommen Sie überhaupt her, was machen Sie?“ Da weiß ich nicht, wie die Kommunikation innerhalb der EH funktioniert. Vielleicht gibt es da die eine oder andere Stelle, wo noch was verbessert werden kann.

M.F.: Ich finde auch schade, dass man merkt, welche Dozierenden einem gut gesonnen sind und welche nicht und das nur, weil ich in diesem Projekt bin. Das sagt ja weder was über mich als Person noch über meine Lernleistung oder Wissensstand aus. Sondern einfach nur über die Einstellung der Dozierenden zum Projekt. Ich muss sagen, jetzt, das merke ich, hat sich das verändert. Viele Dozierende haben positive Erfahrungen damit gemacht und treten mir gegenüber anders auf, vor allem persönlich.

S.S.: Ich habe manchmal auch den Eindruck, dass es schwierig für eine Person der EH ist, eine Information rauszugeben oder sogar eine Entscheidung zu treffen, wenn diese von der Norm abweicht, wenn man nicht regulär studiert, sondern ein Sonderfall ist. Das scheint in der EH schon richtig Mut gebraucht zu haben, da zu sagen: „Okay, wir finden einen Weg“. Und dann gab es den Weg. Wirklich, dieses sich trauen und das flexible Studieren möglich zu machen, hat die EH Überwindung gekostet, war mein Eindruck. Ich glaube, das muss es noch mehr geben, auch wenn es wahrscheinlich einen enormen Aufwand bedeutet. Wir kommen alle von woanders her. Es ist ganz klar, dass es da immer sehr individuelle Lösungen braucht, aber wenn man das anbietet, muss man das gewährleisten.

N.C.: Wir haben über die Koordination von Zeit und Ort mit positivem Unterton gesprochen. Ging hier alles glatt?

S.S.: Also positiv ist, diesen Ortswechsel zu haben und klar zu wissen, jetzt bin ich Studierende und für sechs Stunden keine Jugendreferentin. Das habe ich sehr genossen. Die Häufigkeit der Fahrten macht dann, dass es sehr anstrengend wird. Also ich bin zwei Mal in der Woche hier in Ludwigsburg. Plus dann die Fahrt zum RU an die Schule. Das hat es auf Dauer schon sehr anstrengend

gemacht. Das Sommersemester, in dem wirklich alles online stattgefunden hat, habe ich schon genossen, da ich nicht vier Stunden auf der Straße verbringen muss.

M.F.: Ich finde auch, da muss sich die EH wirklich verbessern. Es ist seither so, ich belege ein Modul und zum Modul gehört eine Vorlesung, ein Seminar und ein Workshop. Dann kann es aber sein: die Vorlesung ist Montag, das Seminar Dienstag und Mittwoch der Workshop. Ich komme drei Mal für ein- einhalb Stunden her. Da bleibt viel Zeit auf der Strecke.

S.S.: Die Master könnten Vorbild sein, das wäre natürlich ein Traum. Wenn ich wüsste, diese zwei Tage sind die regulären Studientage, da muss ich einfach hier sein. Das macht es vor allem einfacher gegenüber dem Arbeitgeber. Bei mir war es schon so, dass ich von Semester zu Semester die Belegung abwarten musste, damit ich sagen konnte, so und so sieht das neue Semester aus. An den Terminen bin ich definitiv weg. Was ich in dem Zusammenhang sehr positiv finde, ist das Recht auf die Vorabbelegung, was dieses StuDiT-Programm mit sich bringt. Das finde ich wirklich sehr, sehr gut. Dass ich aus den Möglichkeiten, die es gibt, zumindest als Erste die Wunschliste abgeben durfte. So konnte ich doch ein wenig besser planen. Das ist auch absolut notwendig! Das ist das mindeste, was beibehalten werden muss.

N.C.: Wie war es denn mit dem Online-Studium? War es im sogenannten Corona Semester einfacher? Ist das eine Lösung?

S.S.: Nicht ausschließlich, aber meiner Meinung nach müsste es das deutlich mehr geben. Ich hatte das bisher kaum. Ich fand es hat im letzten Semester herausragend funktioniert. Natürlich ist es schön, sich zwischendurch doch mal zu sehen und einfach mit dem Fachsemester unterwegs zu sein, aber das müsste meiner Meinung nach verstärkt werden. Ich fand diese Videokonferenzen inhaltlich nicht schlechter oder weniger gut als die Präsenzlehre. Zumindest ging es mir so. Durch diese Break-Out-Sessions konnten wir uns trotzdem gut in Kleingruppen austauschen. Schade ist, dass es Flexibilität nimmt, wenn man quasi ausschließlich, bis auf wenige Ausnahmen, vor Ort sein muss.

M.F.: Ich tu mir da ein wenig schwer. Ich habe mich *bewusst für das Studium* und damit gegen ein Fernstudium entschieden. Deshalb finde ich auch, dass es eine gute Mischung braucht. Natürlich kann ich von zuhause aus viel flexibler studieren. Aber mir fehlt, dass ich an die Hochschule komme, dass ich Studentin bin, dass ich in die Bibliothek kann, mich mal wo reinlesen kann. Ich habe dieses Semester so viel gelernt, wie noch nie, aber ich habe auch so wenig Kontakt gehabt wie noch nie. Für die Thesisfindung ist Kontakt mit den Dozierenden sehr wichtig und sich auszutauschen. Das hat komplett gefehlt.

S.S.: Das sehe ich auch so, dass die Möglichkeit für Rückfragen irgendwie gegeben sein muss. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass man *alles* versteht, wenn es vorgelegt wird.

N.C.: Wir haben über die Verfahren von Anrechnung und Anerkennung gesprochen. Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Kompetenzen, die Sie mitgebracht haben, angerechnet wurden oder schien doch die Messlatte zu hoch angelegt?

M.F.: Also bei mir wurde richtig viel angerechnet. Da war die Projektmitarbeiterin sehr unterstützend und kompetent. Deshalb kann ich mich da nicht beschweren.

S.S.: Bei mir ist es ähnlich. Nach dem ersten Anerkennungsbescheid habe ich selbst noch für zwei Module einen Antrag gestellt, der erfreulicherweise auch durchging. Sodass ich sagen würde, das, was ich mitgebracht habe, wurde auch anerkannt.

N.C.: Jetzt sind Sie ja seit 2017 und 2018 an der Hochschule. Bald beginnt das Wintersemester 2020. Haben Sie Veränderungen in der Hochschule zum flexiblen oder berufsbegleitenden Studieren wahrgenommen.

M.F.: Es hat sich positiv verändert. Manches geht jetzt ganz schnell. Und ich finde auch, das Image von StuDiT hat sich verändert. Wir werden positiver aufgenommen.

N.C.: Was heißt für Sie flexibel studieren?

M.F.: Nach meinem Praxissemester hatte ich ein Semester, in dem ich nur ein Modul hatte. Das war dann Verschwendung, sozusagen. Ich habe mich damit arrangiert, aber ich habe quasi ein Semester verschenkt.

N.C.: Gibt es von Ihrer Seite Punkte, die Sie, unabhängig von den Fragen und den Themen, die ich hatte, noch einbringen möchten?

S.S.: Als Quereinsteiger, habe ich den Eindruck, dass ich nicht immer weiß, mit welchem Thema gehe ich zu welcher Stelle. Ich hatte das Gefühl, dass die Projektmitarbeiterin ständige Ansprechpartnerin war. So jemanden braucht es.

M.F.: Ich finde es einfach sehr, sehr schön, dass es die Möglichkeit gibt. Ich hätte sonst nicht nochmal angefangen zu studieren. Auf gar keinen Fall. So ist es sehr angenehm. Dafür bin ich dankbar. Deshalb kann ich da eigentlich nicht meckern. Doch, also schon meckern, aber ich bin nichtsdestotrotz sehr dankbar.

S.S.: Da würde ich mich anschließen. Vor allem, weil ich ja während meines ersten Studiums dachte, ich möchte doch in die kirchliche Kinder- und Jugendarbeit. Und da wirklich auch die Möglichkeit zu haben, aber eben nicht nochmal ein Vollzeitstudium, sondern berufsbegleitend zu machen. Und ich bin dankbar für jede Person, die uns als Quereinsteigern wohlgesonnen ist. Die zeigt, du kannst mit deinen Fragen kommen, die sich bemüht, eine Lösung zu finden.

M.F.: Ja, auch, dass wertgeschätzt wird, was wir mitbringen. Dass das als Gewinn gebucht wird, dass da jemand sitzt, der aus der Praxis kommt.

7 Systematisierende Zusammenfassung in Thesen (Norbert Collmar)

1. Berufsbegleitendes Studieren kann einerseits für die Studierenden seinen Sinn in sich haben (es ist „erfüllend“, kann als andere Zeit genossen werden, in der Bibliothek reinlesen, ...) und andererseits einem ganz konkreten Ziel (Wechsel in einen kirchlichen Beruf, wichtige bisher vernachlässigte Inhalte erarbeiten, ...) dienen. In der subjektiven Wahrnehmung schließen sich diese Dimensionen nicht aus, sondern können sich großflächig überschneiden.
2. Die Struktur der Hochschulen und ihr Umgang mit der Diversität der Studierenden zeigen, dass sie Personengruppen ein- oder ausschließen, dass sie Studieren ermöglichen oder verunmöglichen. Kurzum die Inklusivität der Hochschule zeigt sich am Umgang mit Diversität. Sehr deutlich wird, dass hochschulpolitische Entscheidungen und veränderte Zulassungs- und Studienordnungen sowohl hochschulkulturell als auch von den handelnden Personen in Lehre und Verwaltung eingeholt werden müssen. Die Implementierung von Anrechnung und Anerkennung sowie eines berufsbegleitenden Studiums benötigt auf den genannten Ebenen Beachtung.
3. Berufsbegleitendes Studieren braucht auf Seiten der Studierenden
 - Motivation und Willen
 - ein klares Ziel, z. B. mehr Wissen oder ein anderes Berufsfeld erschließen
 - realistische Herangehensweisen
 - fördernde Unterstützung des persönlichen und beruflichen Umfeldes
 - die Flexibilität ihrer Arbeitgeber
4. Berufsbegleitendes Studieren braucht auf Seiten der Hochschule
 - eine Ansprechperson, die unterstützt und fördert, Wege zeigt und begleitet
 - rechtzeitige Klarheit und Transparenz bei der Anrechnung und Anerkennung
 - gegenüber dem berufsbegleitenden Studium offene und unterstützende Dozierende
 - Klarheit und Transparenz der Zuständigkeiten
 - intratemporal abgestimmte Lehrveranstaltungen der Module und extratemporal abgestimmte Module
 - die Semesterbindung von Modulen aufzuheben
 - ein Blended-Learning-Konzept für die Lehre, das zeitliche und lokale Flexibilität mit der Möglichkeit persönlicher Begegnung und Austausch

verbindet, Individualisierung des Lernens durch E-Books, E-Journals und eine Lern-Lehrplattform

- ein Selbstverständnis als lernende Organisation, die sich verändert
- Dozierende als lernende Lehrende in diesem Prozess

5. Die Evangelische Hochschule Ludwigsburg hat sich in der ersten Phase mit dem Projekt „Studium Diakonat in Teilzeit (StuDiT)“ und in der zweiten Phase mit dem Projekt „Studium Diakonat in Teilzeit und Anrechnung Soziale Arbeit (StuDiT+AnSA)“ auf den Weg gemacht und in den letzten Jahren auf den Ebenen der Ordnungen und der Hochschulkultur vieles verändert. Kooperationen mit Fachschulen wurden eingegangen, Berufstätigen wurden Wege gebahnt und mit Anrechnungen und Anerkennungen Türen geöffnet. Sie ist aber noch nicht am Ziel. Es kann auch nicht anders sein, denn: *Universita semper reformanda!*

Autor*innen

Dr. Imke Buß, Wirtschaftspädagogin. War seit 2010 Leiterin der Abteilung Studium und Lehre der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen und seit 2014 Projektleiterin des Offenen Studienmodells Ludwigshafen. Seit 2021 ist sie als Referentin im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg tätig. Promotion an der Universität Magdeburg in der Hochschulforschung zu Studierbarkeit von Studiengängen für eine diverse Studierendenschaft. Forschungsschwerpunkte: Studienerfolg, Hochschulöffnung, Innovationen in der Hochschullehre und Mediendidaktik.

Prof. Dr. Eva Cendon, Bildungswissenschaftlerin. Seit März 2018 Inhaberin des Lehrstuhls Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik an der FernUniversität in Hagen. Seit 2011 im Leitungsteam der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, seit April 2016 Verantwortung der Gesamtleitung der wissenschaftlichen Begleitung. Von Februar 2009 bis März 2016 Leiterin der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement an der Deutschen Universität für Weiterbildung sowie Studiengangsleiterin des Masterstudiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik in der Weiterbildung, neue Formen der Wissensproduktion, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, reflexives Lernen, die Rollen von Lehrenden, Konzepte und Strategien des Lebenslangen Lernens an Hochschulen und Praxisforschung als Forschungsansatz für die Verschränkung von Theorie und Praxis.

Prof. Dr. Norbert Collmar, Bildungswissenschaftler und Theologe. Seit 1996 Professor für Allgemeine und schulische Religionspädagogik an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und seit 2007 Rektor. Von 2014 bis 2020 Mitglied der Projektleitung „Studium Diakonat in Teilzeit + Anrechnung Soziale Arbeit“.

Ellen Eidt, Religionspädagogin und Diakoniewissenschaftlerin (M.A.), Diakonin. Seit Februar 2018 Leitende Mitarbeiterin Diakonie der Berliner Stadtmission. Von September 2014 bis Januar 2018 Akademische Mitarbeiterin im Projekt „StuDiT – Studium Diakonat in Teilzeit“ an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Engagement als Religionspädagogin und Diakoniewissenschaftlerin in verschiedenen kirchlich-diaconischen Handlungsfeldern, zuletzt als Geschäftsführerin des Projekts „Diakonat – neu gedacht, neu gelebt“ der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Interessenspunkte: Zirkuläre Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis, so etwa in religiösen und diaconischen Lernprozessen, sozialraumorientierten Projektkonzeptionen, Organisations- und Kirchenentwicklung.

Magdalena Fähnle, Bezirksjugendreferentin, Studentin im Studiengang Diakoniewissenschaft (B.A.)/Soziale Arbeit (B.A.). Nach ihrer Tätigkeit als Gemeinde- und Religionspädagogin und Diakonin nahm sie von 2017 bis 2021 neben ihrer Berufstätigkeit als Bezirksjugendreferentin ihr Studium in individueller Geschwindigkeit im Bachelorstudium an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg auf.

Dr. Michael Fischer, Ethnologe und Erziehungswissenschaftler. Aktuell Lehrbeauftragter im Fachbereich Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim und Lehrtrainer für Hochschuldidaktik in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und dem Saarland, 30-jährige Erfahrung an deutschen und ausländischen Universitäten sowie als Coach und Trainer in der Erwachsenenbildung, 30 Jahre für die staatliche Entwicklungshilfe im In- und Ausland tätig. Mitbegründer des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg, seit 20 Jahren Lehrtrainer mit dem Schwerpunkt Hochschuldidaktik. Schwerpunkte: Theorie und Praxis der Kompetenzorientierung in schulischen und außerschulischen Lehrkontexten, Interkulturelle Kompetenz in Lehre und Unterricht sowie Changemanagement.

Lara Corinna Hein, Sozialarbeiterin. Von September 2019 bis Dezember 2020 Akademische Mitarbeiterin im Projekt StuDiT+AnSA an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg, im Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt „Neue Bausteine in der Wohnungslosenhilfe“ des KVJS und im internationalen Weiterbildungsprojekt „VHT International“ der Stiftung Jugendhilfe Aktiv (fobi aktiv) in Stuttgart und der Jugendhilfeeinrichtung Neve Hannah in Kiryat Gat, Israel, tätig.

Dr. Daniela Kuhn, Diplom-Psychologin, Soziologin (M.A.), staatl. anerkannte Erzieherin. Von April 2018 bis Dezember 2020 in der Hochschulentwicklung an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg im Projekt „StuDiT+ AnSA“ tätig. Ihre Aufgaben umfassten die Koordination von Veränderungsprozessen an der Hochschule, die Weiterentwicklung von Anrechnungsverfahren und der Unterstützung von Maßnahmen zur Flexibilisierung der Studiengänge. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Einflüsse der Partnerschaft auf das Sozialverhalten des Kindes, Motivationsförderung im Schulunterricht, Implementationsqualität von Interventionen, Projektkoordination, Entwicklung von Fördermaßnahmen, deren Durchführung und Evaluation.

Prof. Jens Müller (M.Ed.), Professor für Frühkindliche Bildung und Erziehung mit Schwerpunkt Sozialmanagement und Leiter des B.A.-Studiengangs „Frühkindliche Bildung und Erziehung“ an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Der ausgebildete Sozialassistent ist nach seinem Studium des Berufsschullehramts, Fachrichtung Sozialpädagogik (Leuphana Universität Lüneburg), an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und der Fachhochschule Kiel als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig gewesen. Danach war er Leiter des Projektes „Pädagogische Qualität in schleswig-holsteinischen Kindertageseinrichtungen im Dialog entwickeln“. Er ist aktiv als Referent in der Fort- und Weiterbildung und in der Evaluation und Beratung von Organisationen und Projekten im Sozialen Bereich. Aktuell ist er Co-Sprecher des Hochschulnetzwerkes Bildung und Erziehung in der Kindheit Baden-Württemberg. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Sozialmanagement (Qualitäts-, Organisations- und Personalentwicklung, Leitung und Finanzierung sozialer Organisationen), Sozial- und Bildungspolitik.

Privatdozent Dr. Wolfgang Müskens, Diplom Psychologe. Seit 2013 leitet er den Kompetenzbereich Anrechnung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Er arbeitet seit 2001 als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften der Universität Oldenburg. Mitwirkung an zahlreichen Drittmittelprojekten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Durchlässigkeit und Anrechnung beruflicher Kompetenzen, Öffnung der Hochschule, nicht-traditionelle Studierende, Kompetenzerfassung und Open Educational Resources (OER).

Anna Nille, Erzieherin und Kindheitspädagogin. Leitung in einem Naturkindergarten, Ausbildung zur Erzieherin an der Ev. Fachschule für Sozialpädagogik Herbrechtingen, Studium (B.A. Frühkindliche Bildung und Erziehung) an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Prof. Dr. Elke Reichmann, Erziehungswissenschaftlerin. Seit 2012 Professorin für Frühkindliche Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Seit 2013 Studiengangsleiterin des Integrierten Modells an der Evangelischen Hochschule. Von 2012 bis 2018 Studiengangsleitung des B.A. „Frühkindliche Bildung und Erziehung“ an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Aktiv im Bereich der Fort- und Weiterbildung sowie in verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten im frühkindlichen Bereich. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule, die Gestaltung des Übergangs, Partizipation von Kindern im (außer-)institutionellen Kontext, der Umgang mit Heterogenität, Elementar Didaktik und Sozialforschung.

Prof. Dr. Elke Schierer, Professorin an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg, Erziehungswissenschaftlerin, systemische Supervisorin und Organisationsberaterin. Seit 2017 Leitung des Studiengangs Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Ihr Lehrgebiet umfasst Theorie und Praxis(-forschung) Sozialer Arbeit. Von 2006 bis 2011 Leitung einer Jugendhilfeeinrichtung und Durchführung von Forschungsprojekten zu Methoden- und Organisationsentwicklung in Jugendhilfeeinrichtungen, Methodenentwicklung in der Sozialen Arbeit und Wohnungslosigkeit.

Sandra Scherer, Bezirksjugendreferentin, Studentin im Studiengang Religions- und Gemeindepädagogik (B.A.). Von 2013 bis 2017 Bachelorstudium im Studiengang Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Soziale Arbeit an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seit 2017 studiert sie neben ihrer Berufstätigkeit als Bezirksjugendreferentin im Bachelorstudium an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Sie verfolgt damit das Ziel, ab 2021 als Diakonin arbeiten zu können.

Prof. Dr. Claudia Schulz, Evangelische Theologin und Sozialwissenschaftlerin. Seit 2008 Professorin für Theorie und Praxis der Diakoniewissenschaft und Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg, seit 2017 als Prorektorin und Beauftragte für Internationale Beziehungen. Von 2003 bis 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sozialforschung bei der Evangelischen Kirche in Deutschland und beim Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD in Hannover. Seit 2016 Leitung im Projekt „StuDiT – Studium Diakonat in Teilzeit“ im Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Sozialforschung in Diakonie und Kirche, Sozialraum, Sozialstruktur und Sozialethik, Kirchen- und Religionssoziologie, Professionstheorie.

Prof. Dr. Heike Stammer (Diplom Psychologin), Psychologische Psychotherapeutin. Seit 2007 Professur für Psychologie in der Sozialen Arbeit an der EH Ludwigsburg. Von 2011 bis 2017 Dekanin und Studiengangsleitung Soziale Arbeit und Internationale Soziale Arbeit. Seit 2017 Gleichstellungsbeauftragte an der EH Ludwigsburg. Von 1990 bis 2007 Klinische Psychologin des Klinikums der Universität Heidelberg (Psychiatrische Klinik, Institut für Medizinische Psychologie und Universitätsfrauenklinik). Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Psycho-soziale Beratung und Therapie in medizinischen Kontexten, Systemische Supervision und

Casemanagement, Systemische Lehre und Entwicklungspsychologische Grundlagen sozialer Arbeit.

Thomas Valenta, Sozial- und Religionspädagoge. Von April 2018 bis Dezember 2020 Akademischer Mitarbeiter im Projekt StuDiT+ AnSA an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg. Schwerpunkte: Förderung der Bildungsdurchlässigkeit durch Weiterentwicklung der Anrechnungsverfahren an der Ev. Hochschule Ludwigsburg, Flexibilisierung des Studiums und Kooperationen mit Fachschulen sowie Beratung und Schulung von Hochschulangehörigen und Studieninteressierten.

Tom Weidenfelder (Diplom Pädagoge), Erziehungswissenschaftler. Seit April 2018 Mitarbeiter in der Stabsstelle Qualitätsmanagement an der Katholischen Hochschule Freiburg, seit September 2019 Beauftragter für Anerkennungen und Anrechnungen. Von 2011 bis 2018 Dozierender und Studienfachberater im Bachelor- und Masterstudiengang „Erziehungswissenschaft“ an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Von 2016 bis 2018 Mitwirkung in einem Projekt zur Implementierung von Forschendem Lernen in den Lehramtsstudiengängen (BMBF gefördert, Förderlinie 2) unter der Leitung von Prof.in Dr. Bettina Fritzsche und Prof. Dr. Timo Leuders. Lehr- und Arbeitsschwerpunkte: Didaktik, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, Qualitätsmanagement, Sicherung und Entwicklung von Studienqualität. Seine Forschungstätigkeiten sind durch qualitative Zugänge und dabei insbesondere ethnografisch geprägt und sind an differenz- und ungleichheitstheoretischen Perspektiven interessiert.