

Arbeitspapier **208**

Walburga Katharina Freitag

„Recognition of Prior Learning“

– Anrechnung vorgängig erworbener
Kompetenzen: EU-Bildungspolitik,
Umsetzung in Deutschland und Bedeutung
für die soziale und strukturelle
Durchlässigkeit zur Hochschule

Arbeitspapier 208

Walburga Katharina Freitag

„Recognition of Prior Learning“–

**Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen:
EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung
für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule**

Freitag, Walburga Katharina, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Arbeitsbereich Absolventenforschung und Lebenslanges Lernen, Projektleiterin der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. Zahlreiche Publikationen zu den Themen Durchlässigkeit der Bildungswege, EU-Bildungspolitik und Anrechnung, Hochschulstudium und Lebenslanges Lernen.

Impressum:

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon: (02 11) 77 78-189
Fax: (02 11) 77 78-4-189
E-Mail: Eike-Hebecker@boeckler.de
Redaktion: Dr. Eike Hebecker, Abteilung Studienförderung

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Januar 2010

Geleitwort

Der Vorstand der Hans-Böckler-Stiftung hat im Oktober 2008 das Projekt „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ als Projekt der Stiftung beschlossen, das in Kooperation mit dem DGB und seinen Mitgliedsgewerkschaften durchgeführt wurde. Die 18-köpfige Projektgruppe unter der Leitung von Wolf Jürgen Röder, Geschäftsführer der Otto-Brenner-Stiftung und für die IG Metall Vorstandsmitglied der Hans-Böckler-Stiftung, hat auf dem 3. Hochschulpolitischen Forum im Februar 2010 ihren Vorschlag für das „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ vorgelegt.

Für die Erarbeitung des Leitbildes sind zuvor 14 Expertisen zu zentralen hochschulpolitischen Themen bei namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von der Projektgruppe in Auftrag gegeben worden. Alle Expertisen wurden 2009 in Werkstattgesprächen präsentiert, ausführlich diskutiert und mit Blick auf die Entwicklung des Leitbildes ausgewertet. Zahlreiche Anregungen aus den Werkstattgesprächen sind in die Endfassung der Expertisen eingeflossen, die in der ausschließlichen wissenschaftlichen Verantwortung der Autorinnen und Autoren stehen. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge.

Die 14 Expertisen werden in der Reihe Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 200 bis 213 als elektronische Dokumente auf der Website der Hans-Böckler-Stiftung www.boeckler.de veröffentlicht. Sie sollen die weiteren Beratungen und die Umsetzung des „Leitbildes Demokratische und Soziale Hochschule“ unterstützen sowie Diskurse zur Weiterentwicklung der Hochschulen befördern.

Wolf Jürgen Röder

Dr. Wolfgang Jäger

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort.....	3
0 Einleitung	6
1 Lebenslanges Lernen, neue Formen der Lernbewertung und Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen als zentrale bildungspolitische Strategien der Europäischen Union.....	8
1.1 Anrechnung als Thema im Lissabon-Prozess	8
1.2 Europäischer Berufsbildungsraum: von der Kopenhagen- Erklärung 2002 zum Helsinki Communiqué 2006	10
1.3 Europäischer Hochschulraum: der Bologna-Prozess und die Lissabon-Konvention	12
2 Umsetzung von Anrechnung in Deutschland	17
2.1 Die Anrechnungsbeschlüsse der KMK	17
2.2 Gemeinsame Anrechnungsempfehlung	19
2.3 Rechtliche Regelungen der Anerkennung in den Hochschul- gesetzen der Länder	20
2.3.1 Nichtthematisierung.....	20
2.3.2 Externenprüfung.....	21
2.3.3 Einstufungsprüfungen	22
2.3.5 Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen	23
2.4 Modellprojekte und die Entwicklung von Anrechnungsverfahren	24
2.4.1 Pauschale Anrechnungsverfahren	26
2.4.2 Individuelle Anrechnungsverfahren	27
2.4.3 Verfahrenskombination.....	28
2.5 Zwischenfazit.....	29
3 Anrechnung im Kontext	31
3.1 Anrechnungsrelevante Charakteristika der Studienanfängerinnen und -anfänger.....	31
3.1.1. Rückläufiger Anteil beruflich Qualifizierter mit Abitur unter den Studienanfängern und -anfängerinnen	31
3.1.2 Die Studienanfängerinnen und -anfänger werden immer jünger	32
3.2 Hochschulzugang und Anrechnung	33
3.3 Verständnis von Theorie/Praxis und die berufliche Öffnung der Hochschule	34

4	Bedeutung von Anrechnung für die strukturelle und soziale Durchlässigkeit	37
4.1	Anrechnung als Beitrag zur strukturellen Durchlässigkeit	37
4.2	Anrechnung und Steigerung sozialer Durchlässigkeit	38
5	Statt eines Schlusswortes – Recht der Realisierung lebenslangen Lernens	40
6	Literatur	42
	Über die Hans-Böckler-Stiftung.....	51

0 Einleitung

Der Anrechnung von vorgängig – formal, non-formal sowie informell – erworbenen Kompetenzen¹ wird im Kontext der europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik eine Schlüsselstellung für die Realisierung von Bildungs- und Arbeitskräftemobilität, für die strukturelle und soziale Durchlässigkeit der Bildungssysteme und die Ausgestaltung der Prozesse lebenslangen Lernens zugewiesen. Unter den Akronymen RPL (recognition of prior learning) bzw. AP(E)L (accreditation of prior – experiential – learning) wurden an Hochschulen Großbritanniens bereits vor der Ratifizierung des Bologna-Prozesses Verfahren der Anrechnung entwickelt, angewandt und damit das Ziel einer ‚widening participation‘² und stärkeren Inklusion von nicht traditionell Studierenden³ verfolgt. In Deutschland nahm die durch den Bologna-Prozess forcierte Umsetzung im Jahr 2002 mit dem KMK-Beschluss Gestalt an. Seit 2005 werden Modellprojekte gefördert (BLK, BMBF, Robert Bosch Stiftung etc.), die Verfahren entwickeln und erste Erfahrungen mit der Implementation an den Hochschulen machen.

In der Expertise werden zunächst die bildungspolitischen Strategien im Kontext der EU-Bildungspolitik (Lissabon-Prozess, Kopenhagen-Prozess, Bologna-Prozess sowie Lissabon-Konvention,) hinsichtlich ihrer Bedeutung für Anrechnung dargestellt. Im Mittelpunkt des zweiten Abschnitts steht die Umsetzung der EU-Anrechnungskonzepte in Deutschland. Darüber hinaus wird Anrechnung in die rechtlichen Vorgaben durch die Hochschulgesetze der Länder eingeordnet und eine Beschreibung der Modellprojekte und der von den Projekten entwickelten Anrechnungsverfahren vorgenommen. Der Fokus des dritten Abschnitts liegt auf ‚Anrechnung im Kontext‘. Anrechnung benötigt Rahmenbedingungen, um ihre Wirkung entfalten zu können. Dargestellt werden quantitative Entwicklungen der Studienpartizipation beruflich Qualifizierter und Ana-

-
- 1 Im Folgenden wird die Anrechnung vorgängig – außerhochschulisch bzw. beruflich – erworbener Kompetenzen häufig kurz mit ‚Anrechnung‘ abgekürzt. Im Beitrag werden unter *beruflich erworbenen Kompetenzen* die in anerkannten Berufsausbildungen, Weiterbildungen sowie am Arbeitsplatz erworbenen Kompetenzen verstanden. Sie können zertifiziert sein und als formal erworbene Kompetenzen bezeichnet werden, sie können im Rahmen von z.B. gewerkschaftlichem Engagement oder Anpassungsschulungen erworben und nicht zertifiziert sein (non-formal erworbene Kompetenzen) oder informell erworben worden sein (learning by doing, Erfahrungslernen, tacit knowledge). Der Kompetenzbegriff wird im Rahmen dieser Expertise als übergeordneter Begriff verwandt. Die Operationalisierung erfolgt z.B. im Kontext des Bologna- oder des Kopenhagen-Prozesses idealtypisch auf der Ebene von Lernergebnissen, die in den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen beschrieben, performiert und/oder evaluiert werden können.
 - 2 Im Gegensatz zum Konzept der ‚increasing participation‘ enthält das Konzept der ‚widening participation‘ neben der quantitativen Dimension die qualitative Dimension, neue Bildungswege in die Hochschule zu gestalten und soziale Ungleichheit zu thematisieren.
 - 3 Ein Alter von > 24 Jahre bei Erstimmatrikulation und eine Bildungsherkunft aus einem nicht akademischen Elternhaus stellen wichtige Dimensionen eines ansonsten heterogen verwendeten Konzeptes dar (vgl. hierzu z.B. Wolter 2000).

lysen des Alters bei Studienbeginn sowie die Regelungen zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Eine Beschreibung der aus meiner Sicht unzureichenden Reflexion des Verhältnisses von Theorie und Praxis schließt das dritte Kapitel ab.

Das vierte Kapitel befasst sich mit erwartbaren Effekten und Entwicklungen durch die Einführung von Anrechnung. Von Interesse ist die Frage der Wirkungen auf die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Abschließend werden Rahmenbedingungen skizziert, die notwendig sind für die weitere Entwicklung und Umsetzung von Anrechnungsverfahren. Hierzu zählt die Beförderung weiterer Modellprojekte ebenso wie die Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge und eine Verbesserung der Studienfinanzierung.

1 Lebenslanges Lernen, neue Formen der Lernbewertung und Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen als zentrale bildungspolitische Strategien der Europäischen Union

1.1 Anrechnung als Thema im Lissabon-Prozess

In der vom Europäischen Rat gesteuerten Lissabon-Strategie⁴ wird das Thema Lebenslanges Lernen (LLL) als Schwerpunkt der Bildungspolitik der Europäischen Union benannt. Das Arbeitsdokument „Memorandum über Lebenslanges Lernen“⁵ stellt den Beginn des Konsultationsprozesses zwischen Akteuren der allgemeinen und beruflichen Bildung, den Sozialpartnern, Nichtregierungsorganisationen (NGO), der Politik und Verwaltung dar. Bereits 2001 wurde eine Mitteilung der Kommission⁶ veröffentlicht, die sich als „Beitrag zum Aufbau eines europäischen Raumes des Lebenslangen Lernens“ einordnete⁷. Lebenslanges Lernen wird in der Mitteilung definiert als *„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen⁹ und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“* Dieses Lernen umfasst formales, nicht-formales und informelles Lernen.¹⁰

Als Grundvoraussetzung für die Schaffung eines europäischen Raumes des Lebenslangen Lernens wurde ein umfassend neues europäisches Konzept zur Lernbewertung benannt, dem das Recht auf Freizügigkeit in der EU zugrunde liegt. Hiermit ist das „Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern“ gemeint. Es regelt u.a., dass „gemeinschaftsrechtlich freizügigkeitsberechtigt“ u.a. Unionsbürger sind, die sich „als Arbeitnehmer, zur Arbeitssuche oder zur Berufsausbildung“ in der EU aufhalten wollen¹¹. Daher steht, so die Begründung in der Mitteilung, bei allen Vorschlägen der Kommission „die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens sowie die Übertragung und gegenseitige Anerkennung von Quali-

4 Europäischer Rat 2000.

5 Europäische Kommission 2000.

6 Europäische Kommission 2001.

7 Ebd., S. 3.

8 Bereits im *European Social Policy Green Paper* (Europäische Union 1993) und im *European Social Policy White Paper* (Europäische Union 1994) wurden Bewertungsmethoden für Kompetenzen thematisiert, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben wurden. Die Lissabon-Strategie als Ausgangspunkt der Analysen zu wählen, hängt mit der Vernetzung aller Aktivitäten seit der Ratifizierung des Lissabon-Vertrags zusammen. Die Lissabon-Strategie stellt aus einer diskursanalytischen Perspektive einen Knotenpunkt dar.

9 Qualifikationen sind in der EU-Terminologie Bildungsabschlüsse.

10 Ebd.

11 <http://www.aufenthaltstitel.de/freizuegigkeitsgeu.html>.

fikationsnachweisen und Berufsabschlüssen im Mittelpunkt“¹². Alle in der Folge der Mitteilung erschienenen Dokumente des Rates der Europäischen Union und der Europäischen Kommission sind als Bekräftigungen des Konzeptes der Lernbewertung und der Ziele der EU zu interpretieren.

Die durch das Memorandum gesteuerten Entwicklungen wurden vom Europäischen Parlament als politisches Mandat für die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR LLL) eingeordnet. Dieser wurde im Oktober 2007 verabschiedet.¹³ Der EQR LLL soll als Übersetzungshilfe der Lernbewertungen in Form von Lernergebnissen und als „neutrales Instrument“ fungieren.¹⁴ Mit dem Qualifikationsrahmen wird angestrebt, Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit nationaler Bildungsabschlüsse herzustellen.

Im Kern ist der EQR LLL eine Matrix, die aus acht Niveaus gebildet wird, denen Deskriptoren für Lernergebnisse zugeordnet wurden. Lernergebnisse werden als „Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“¹⁵, die ein „Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“¹⁶. So heißt es z. B. unter Fertigkeiten für das Niveau 6, dem der Bachelor-Abschluss zugeordnet werden soll: „Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- und Lernbereich nötig sind“¹⁷.

Das Verwenden von Lernergebnissen für die Beschreibung von Qualifikationsniveaus, so die Kommission, „werde die Validierung¹⁸ von Lernprozessen ermöglichen, die außerhalb formaler Aus- und Weiterbildungseinrichtungen erfolgen“¹⁹. Informelle Lernprozesse werden hierbei als „zentrales Element des lebenslangen Lernens“ betrachtet.²⁰ Die Empfehlung an die Mitgliedstaaten lautet daher, „bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht, und die Validierung nicht formalen und informellen Lernens gemäß den gemeinsamen europäischen Grundsätzen (...) zu fördern“²¹. Das Europäische Parlament empfiehlt den

12 Ebd., S. 4.

13 Europäisches Parlament 2007.

14 Europäische Kommission 2006, S. 3.

15 Ebd., S. 20.

16 Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2008.

17 Europäische Kommission 2006, S. 20.

18 Der Begriff der Validierung wird in den Texten der Kommission unterschiedlich verwandt. Zum Teil ist damit nur die Identifizierung und Bewertung von Kompetenzen, zum Teil hingegen auch die Anrechnung und Anerkennung gemeint.

19 Ebd., S. 16.

20 Ebd.

21 Ebd., S. 16.

Mitgliedsstaaten, bis 2010 dafür zu sorgen, dass neue Qualifikationsnachweise sowie Europass-Dokumente²² einen Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten.²³

Der EQR LLL ist im Gegensatz zur Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen im Bereich reglementierter Berufe²⁴ nicht rechtsverbindlich. Vorgesehen ist aber die Kompatibilität mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für den Tertiären Bildungsbereich (EQF-EHEA²⁵). Dieser wurde 2005 verabschiedet mit dem Ziel, dass die einzelnen Staaten bis 2010 einen eigenen Qualifikationsrahmen für den hochschulischen Bereich entwickeln. Aus Sicht der *Bologna Working Group on Qualifications Frameworks* (2005) besteht der Mehrwert des EQR LLL darin, die Hochschulbildung mit der beruflichen Bildung und Weiterbildung in Beziehung zu setzen und umgekehrt. Es sei zudem unmöglich zu sagen, wo berufliche Bildung²⁶, definiert als „vocational education and training“, endet und wo hochschulische Bildung beginnt.²⁷

1.2 Europäischer Berufsbildungsraum: von der Kopenhagen-Erklärung 2002 zum Helsinki Communiqué 2006

Die gemeinsame Kopenhagen-Erklärung der Europäischen Minister für die Berufliche Bildung und der Europäischen Kommission, im November 2002 verabschiedet, bestätigt vier Prioritäten, um die übergeordnete Zielsetzung, „die Entwicklung, Validierung und Bewertung²⁸ von beruflich erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen auf allen Niveaus“ zu realisieren.²⁹ Neben der Schaffung einer „europäischen Dimension“ in der Beruflichen Bildung, Transparenz durch den Europass³⁰ sowie Information und Beratung, wird die Anerkennung (Identifizierung, Beachtung, Wertschätzung) der bereits erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen als Ziel formuliert und die transnationale Anerkennung über Ländergrenzen hinweg angestrebt. Als befördernswerte Instrumente zur Realisierung der Ziele wurde die Entwicklung von Referenz-Niveaus ebenso ge-

22 Auf der Europass-Homepage heißt es: „Mit seinen unterschiedlichen Bausteinen bietet er ein geeignetes Instrumentarium, um im In- und Ausland gemachte Erfahrungen zu dokumentieren und darzustellen. Dabei vermittelt er ein umfassendes Gesamtbild der Qualifikationen und Kompetenzen einzelner Personen und erleichtert die Vergleichbarkeit im europäischen Kontext“ (<http://www.europass-info.de/de/was-ist-der-europass.asp>). Kritisch zum Einführung der Instrumente siehe Schopf 2005.

23 Ebd.

24 Siehe hierzu „Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen“ (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/qualifications_recognition/c11065_de.htm).

25 European Qualifications Framework for the European Higher Education Area.

26 Den Terminus Berufliche Bildung verwende ich in eben diesem Sinne und in Abgrenzung zum Terminus Hochschulische Bildung.

27 Ebd. S. 186.

28 In der Erklärung wird von „recognition“ gesprochen.

29 European Ministers of Vocational Education and Training/European Commission 2002, S. 2.

30 Vgl. Fußnote 8.

nannt wie die Entwicklung gemeinsamer Prinzipien der Zertifizierung, die Entwicklung und Verwendung gemeinsamer Maßeinheiten und der Transfer von Credits aus der Beruflichen Bildung.³¹ Angestrebt wurde die Entwicklung einer gemeinsamen Leitlinie (set of common principles) für die Validierung von non-formalem und informellem Lernen. Im Maastricht Communiqué 2004³² konnte dann auch bereits ihre Verabschiedung verkündet werden.

Die gemeinsame Leitlinie „Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning“³³ besteht im Kern aus einer Ethik, die Qualität sichernde Funktionen besitzt. So wird die „Sichtbarmachung aller Kompetenzen“ angestrebt, als Zweck wird die Differenz zwischen formativ, im Sinne eines Nutzen für den Lernenden³⁴, und summativ, in Form eines Zertifikats, benannt. Geregelt werden sollen individuelle Ansprüche, Widerspruchsrechte sowie die Verantwortlichkeiten der ‚stakeholder‘. Zuverlässigkeit und Vertrauen soll durch Transparenz des Verfahrens, durch Transparenz der Kriterien und durch Zugang zu Informationen geschaffen werden. Von den durchführenden Organisationen und Expertinnen/Experten wird Unparteilichkeit, Glaubwürdigkeit und Legitimation erwartet. Die Identifikation des Gelernten und seine Validierung werden als Schlüsselinstrumente eingeordnet, von denen der Transfer und die Akzeptanz von allen Lernergebnissen aus unterschiedlichen Lernsettings abhängen.³⁵ Erst die Identifikation und Validierung informellen und non-formalen Lernens mache „das Ausmaß und die Vielfalt des Wissens und der Kompetenzen, die eine Person habe, sichtbar und wertvoll, und dies unabhängig davon, wo sie erworben wurden“³⁶.

Im Helsinki Communiqué 2006³⁷ wird die Bedeutung des Europass erneut unterstrichen und strukturell als dritte Säule neben den Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF LLL) und dem Kreditpunktesystem für die Berufliche Bildung (ECVET)³⁸ positioniert. Die Identifikation und Dokumentation von Kompetenzen steht im Kontext des Kopenhagen-Prozesses im Vordergrund.

31 Ebd.

32 European Ministers for VET/European Social Partners/European Commission 2004.

33 Council of the European Union 2004.

34 Hiermit werden Aspekte angesprochen, die in der Bildungswissenschaft als „biographisches Lernen“ oder „biographische Reflexivität bezüglich der eigenen Kompetenzen“ bezeichnet werden (vgl. z. B. Alheit/Dausien 2002) und z. B. im Rahmen individueller Karriereplanung oder Personalentwicklung bedeutsam werden können.

35 Ebd.

36 European Ministers for VET/European Social Partners/European Commission 2004, S. 1.

37 European Ministers for VET/European Social Partners/European Commission 2006.

38 Auf dem deutschen Bildungsserver wird ECVET definiert als „European Credit System for Vocational Education and Training“ (<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=5664>). Die Ziele Transfer und Akkumulation sind, im Gegensatz zum ECTS des Hochschulraums, nicht explizit benannt.

1.3 Europäischer Hochschulraum: der Bologna-Prozess und die Lissabon-Konvention

Zunächst außerhalb des Rahmens der Europäischen Union einigten sich der „Zusammenschluss der Rektorenkonferenzen Europas“ und die „Gesellschaft europäischer Universitäten“ (Association of European Universities, CRE)³⁹ mit der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung auf die Einführung eines Systems vergleichbarer Hochschulabschlüsse und den Aufbau eines zweistufigen Studiensystems. Mit der Bezeichnung „Bologna-Prozess“ wird der mittlerweile von 34 EU- und vier EFTA-Mitgliedsstaaten⁴⁰ getragene Umbau der Hochschullandschaft gesteuert, der auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basiert und durch die Methode der offenen Koordinierung gesteuert wird.

In der Bologna-Erklärung vereinbarten die Gründungsmitglieder sechs Aktionslinien. Die dritte Aktionslinie regelt die Einführung eines „European Credit Transfer and Accumulation Systems“ (ECTS), der neuen Tauschwährung, die die alte Währung der Semesterwochenstunde ablöst. Beschlossen wird mit dieser Aktionslinie, auch außerhochschulisch erworbene Kreditpunkte anzurechnen. Hierzu heißt es in den Ausführungen zum ECTS: „Punkte sollen auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt“⁴¹. Die bezüglich der Tempusstrukturen ausgesprochen „kreative“ Formulierung kann als strategische Nutzung der Prinzipien der offenen Koordinierungsmethode eingeordnet werden. Sie transportiert einerseits ein Anreizsystem – Lebenslanges Lernen, einen Vorschlag für ein Instrument – Kreditpunkte – und gleichzeitig eine politische Absicherung – die Rücksichtnahme auf die Autonomie der Hochschule.

Auf der Nachfolgekonferenz in Berlin 2003 wurde die Bedeutung der Hochschulischen Bildung für Lebenslanges Lernen hervorgehoben und das Ziel der Anrechnung außerhalb des Hochschulraums erworbener Kompetenzen enger als zuvor an das Ziel des lebenslangen Lernens geknüpft. Die Ministerinnen und Minister forderten, dass innerhalb der Aktionslinie Lebenslanges Lernen das Konzept der Anrechnung (recognition of prior learning) ein integraler Bestandteil der Aktivitäten von Hochschulen werden muss. Die Bologna-Mitgliedsstaaten sind in der Folge aufgefordert, im alle zwei Jahre erscheinenden ‚National Report‘ unter der headline ‚Developments in lifelong learning‘, ihre nationalen Prozeduren bezüglich ‚prior learning/flexible learning paths‘ anzugeben.

39 Die beiden Organisationen fusionierten 2003 zur European Universities Association, EUA.

40 European Free Trade Association, in der Island, Liechtenstein, Norwegen und die Schweiz Mitglied sind.

41 European Commission 1999, S. 4.

Die Berichte werden bei der Bestandsaufnahme – dem sogenannten stocktaking im Rahmen der alle zwei Jahre stattfindenden EU-Konferenzen – ausgewertet.

Obschon im nationalen Diskurs in Deutschland aufgrund der gravierenden Veränderungen, die die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge mit sich bringt, wenig davon zu hören ist, stellen die gegenseitige Anerkennung von *in anderen Hochschulen* anderer Länder erworbenen Credits und die Anrechnung von äquivalenten Lernergebnissen (learning outcomes), die *außerhalb des Hochschulraumes* erworben wurden, auf europäischer Ebene die zentralen Themen des Bologna-Prozesses dar. Das Ziel der Bildungsmobilität⁴² und die transnationale und trans-institutionelle Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen sind aufs Engste miteinander verknüpft und aufeinander angewiesen. Eine Mobilität ohne Anerkennung widerspricht der Zielsetzung und erscheint, obschon vielfach in der Vergangenheit wie Gegenwart praktiziert, nicht mehr legitim. So heißt es im Londoner Kommuniqué 2007: „Eine gerechte Anerkennung von Hochschulabschlüssen, Studienzeiten und Vorbildung (prior learning) einschließlich der Anerkennung nicht formellen und informalen Lernens sind wesentliche Elemente des EHR⁴³ (...)“⁴⁴.

Wie oben bereits angesprochen wurde im Jahr 2005 der Europäische Qualifikationsrahmen für den Tertiären Bildungsbereich (EQF-EHEA⁴⁵) verabschiedet. Zielsetzung ist, dass die einzelnen Staaten bis 2010 einen eigenen Qualifikationsrahmen für den hochschulischen Bereich entwickeln⁴⁶. Im Sinne des EQF-EHEA soll es möglich sein, „dass über entsprechende Anerkennungssysteme oder -mechanismen alle Levels auch aus non-formalen und informellen Lernkontexten heraus erreicht werden können. D.h., dass im Prinzip auch für Personen ohne Hochschulabschluss die Referenzniveaus der Stufen 6, 7 und 8 offen stehen sollen“⁴⁷.

Die den Bologna-Prozess steuernde Einrichtung, die European University Association (EUA), stellt Verfahrensgerechtigkeit⁴⁸ als Merkmal/Kriterium des europäischen Hochschulraumes heraus. Gleichzeitig verknüpft sie den Bologna-Prozess mit den Zielen der Lissabon-Konvention. „Wir sind erfreut, dass 38 am Bologna-Prozess beteiligte Län-

42 Zur Verwendung des Mobilitätsbegriffs und das Verhältnis von struktureller und sozialer Mobilität siehe Freitag 2008.

43 Europäischer Hochschulraum.

44 Londoner Kommuniqué 2007, S. 3.

45 Framework for qualifications of the European Higher Education Area (Bologna Working Group on Qualifications Framework (2005).

46 Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse wurde bereits im Jahr 2005 veröffentlicht (vgl. Kapitel 2).

47 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, S. 12.

48 Zum Begriff der Verfahrensgerechtigkeit siehe Rawls 1975.

der (...), das Übereinkommen von Europarat und UNESCO über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der Europäischen Region (Lissabon-Konvention) inzwischen ratifiziert haben, ersuchen die übrigen Mitglieder aber nachdrücklich, eine Ratifizierung vorrangig zu behandeln“⁴⁹.

Welche Ziele verfolgt die erwähnte Lissabon-Konvention (Lisbon Recognition Convention) und welchen Stellenwert hat sie?⁵⁰ Die Konvention über die Anerkennung von Qualifikationen wurde vom Europarat und der UNESCO entwickelt und 1997 auf einem Treffen in Lissabon zur Unterschrift und Ratifizierung freigegeben. Die Lissabon-Konvention stellt juristisch für das Thema Anerkennung/Anrechnung (recognition) im Hochschulraum *die* zentrale Grundlage dar. Im Unterschied zum Bologna- und Kopenhagenprozess basiert die Regulierung nicht auf der Methode der offenen Koordination (OKM). Konventionen bzw. Abkommen sind juristisch die am stärksten bindenden Vereinbarungen zwischen Nationen, bei deren Unterzeichnung und Ratifizierung die Staaten Verpflichtungen eingehen.⁵¹ Deutschland gehörte zu den Erstunterzeichnern, ratifizierte die Konvention jedoch erst im August 2007 in der Folge der Aufforderung des London Communiqués. Ausdrücklich werden in der Lisbon Recognition Convention beide Aspekte von ‚recognition‘ – die Anerkennung von hochschulisch sowie die von außerhochschulisch erworbenen Qualifikationen, Kompetenzen und Lernergebnissen bearbeitet.⁵² Um die Anerkennungsverfahren zu verbessern, bittet die Ministerkonferenz im Londoner Kommuniqué (2007) die Bologna-Follow-up-Gruppe (BFUG) und die ENIC/NARIC-Netzwerke⁵³, „zu veranlassen, unsere nationalen Aktionspläne zu analysieren und bewährte Praktiken zu verbreiten“⁵⁴. NUFFIC, die Niederländische Nationale Organisation für internationale Kooperation im tertiären Bildungsbereich, übernahm z.B. die Koordination der Studie „Competences in Education and Cross-Border Recognition“⁵⁵, bei der es im Wesentlichen um die Frage der Präzision von Lernergebnisbeschreibungen von Bachelor- und Masterstudiengängen für die internationale Anrechnung/Anerkennung ging. Im Herbst 2008 erschien die ebenfalls von NUFFIC

49 Londoner Kommuniqué 2007, S. 3.

50 Es handelt sich trotz Namensgleichheit nicht um einen Teil der Lissabon-Strategie.

51 Bergan/Rauhvagers 2007, S. 8.

52 Vgl. Council of Europe 2007 und 2008.

53 Europarat und UNESCO gründeten zur Implementierung der „Lisbon Recognition Convention“ und der Entwicklung von Richtlinien und Praktiken der Anerkennung von Qualifikationen das ENIC Network (European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobility). ENIC kooperiert eng mit dem NARIC Network (Netzwerk der National Academic Recognition Information Centres) der Europäischen Union. NARIC wurde bereits 1984 gegründet, mit der Zielsetzung, die Anerkennung akademischer Abschlüsse und Teile von Studiengängen in den Mitgliedsstaaten der EU, der EEA Länder, den assoziierten Ländern von Zentral- und Osteuropa sowie Zypern zu ermöglichen.

54 Londoner Kommuniqué 2007.

55 NUFFIC 2007.

koordinierte Studie „Formal recognition of non-formal and informal learning“⁵⁶, eine ländervergleichende Evaluationsstudie, bei der Fragen nach Anrechnungsverfahren, Zertifizierungsformen, Standards und Qualitätskriterien im Mittelpunkt standen. Mit dem Begriff des RPL-certificate werden die Konturen eines neuen ‘Berechtigungssystems‘ geschaffen.

Die oben erwähnte Bologna-Follow-up-Group (BFUG) ist eine Art Präsidium. Sie besteht aus Repräsentanten aller Mitgliedsstaaten des Bologna-Prozesses und der Europäischen Kommission, sowie dem Europarat (Council of Europe), der Europäischen Hochschulvereinigung (European University Association, EUA)⁵⁷, der European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE), der National Unions of Students in Europe (ESIB) und der UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education) als beratende Mitglieder. In der Regel ernennt die BFUG eine ‚working group‘, die, wie bereits erwähnt, ihrerseits die alle zwei Jahre stattfindenden Bologna-Konferenzen durch eine Bestandsaufnahme (stocktaking) vorbereitet. Hierin fließen die Ergebnisse der National Reports ebenso ein wie die der „Trend-Studies“ der EUA und des von *Eurydice (Informationsnetz Bildungswesen in Europa)* herausgegebenen Berichts über die Entwicklung der Strukturen des Hochschulbereichs im Rahmen des Bologna-Prozesses. Auch *Eurydice* wurde von der Kommission und den Mitgliedsländern Anfang der 1980er-Jahre eingerichtet. Schwerpunktthemen – u.a. auch recognition of prior learning – wurden und werden in sogenannten Bologna-Seminaren bearbeitet. So fand am 11.-12. Dezember 2008 in Amsterdam ein Bologna-Seminar unter dem Arbeitstitel „Accreditation of Prior Learning, Quality Assurance, and Implementation of Procedures“, an dem vorbereitend Akteure aus allen Mitgliedsstaaten beteiligt waren, sofern sie Interesse bekundet hatten. Analog zu den oben beschriebenen Prozessen im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses wurde in diesem Seminar das Ziel verfolgt, Grundlagen für eine gemeinsame Leitlinie (set of common principles) für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu schaffen⁵⁸. Die erarbeitete Grundlage wurde auf der sechsten Bologna-Konferenz, die Ende April 2009 in Leuven/Louvain-la-Neuve stattfand, weiter verhandelt.⁵⁹

Aus den bisherigen Beschreibungen wird deutlich geworden sein, dass das Thema Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen hoch oben auf der Prioritätenliste aller Programme steht, und gleichzeitig alle Zielsetzungen und Institutionen programmatisch

56 NUFFIC 2008.

57 Nachfolgeeinrichtung der Gesellschaft europäischer Universitäten (CRE).

58 Die Materialien sind zu finden unter: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Amsterdam2008.htm>.

59 European Ministers for Higher Education 2009.

aufs Engste miteinander verknüpft sind. Verknüpft wurden die Ziele und Programme, z. B. die Lissabon-Strategie mit dem Bologna- und Kopenhagenprozess und alle drei Programme mit den Zielen der Schaffung eines europäischen Raumes des lebenslangen Lernens und dieser wiederum mit der Lissabon-Konvention. Auf diese Weise entstand ein virtuelles Netzwerk ungeahnter Größe, das sich der Unterstützung bereits langjährig, national, trans- und international, einflussreicher und erfolgreich tätiger Institutionen bedient.

Bei einem Vergleich der Thematisierung der Anrechnung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche (formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen) wird deutlich, dass im Rahmen des Lissabon- und Kopenhagen-Prozesses von Beginn an die Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen im Vordergrund stand. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde Anrechnung unspezifisch als „Anrechnung von Credits“ thematisiert, eine Fokussierung auf die Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen erfolgte erstmals in der o.g. NUFFIC-Studie.

Die durch den Bolognaprozess und die Lissabon-Konvention transportierten Anrechnungsziele wurden in den Ländern Europas mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit unterschiedlicher Intention umgesetzt. Dabei haben, sofern bereits erkennbar, die Nationalstaaten unterschiedliche Modelle entwickelt, die das Bildungssystem in seiner Ganzheit, die Beziehungen zwischen den Teilsystemen, die historische Entwicklung dieser Teilsysteme und nicht zuletzt die Frage des Verhältnisses zwischen dem Bildungs- sowie dem Erwerbsarbeitssystem und der Ökonomie widerspiegeln.⁶⁰ Lediglich Großbritannien und Frankreich hatten bereits vor Einführung des Bologna-Prozesses eine nennenswerte Anrechnungspraxis entwickelt⁶¹ und gelten daher als „Modelle guter Praxis“ für die anderen Nationen.

60 Freitag 2007.

61 Ebd.; Gallacher/Feutrie 2003.

2 Umsetzung von Anrechnung in Deutschland

Für alle Strategien und Programme der EU lassen sich auf nationaler Ebene korrespondierende Aktivitäten finden. Im Jahr 2002 wurde ein Anrechnungsbeschluss⁶² verabschiedet, der die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und die Qualitätssicherung der Verfahren regelt. 2004 rückt die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit ihrer „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“⁶³ die Durchlässigkeit der Bildungssysteme wie auch die Anrechnung von Kompetenzen in den Mittelpunkt der Bildungspolitik. Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse wurde 2005 verabschiedet.⁶⁴ Systematisch sind hierin die Übergänge aus der beruflichen Bildung ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sowie die Möglichkeiten der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen formuliert. Die Entwicklungen für den ProfilPASS⁶⁵, einem Instrument, das der systematischen Ermittlung und Dokumentation von Fähigkeiten und Kompetenzen dienen soll, „unabhängig davon, wie und wo sie erworben wurden“, wurden 2006 abgeschlossen⁶⁶. 2008 erschien die zweite Fassung des Anrechnungsbeschlusses von 2002. Anfang 2009 erschien der Abschlussbericht der Erhebung der Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen.⁶⁷ Ein Kreditpunktesystem und Anrechnungsverfahren für den Berufsbildungsbereich werden gegenwärtig im Rahmen der BMBF-Pilotinitiative „DEC VET“ modellhaft erprobt⁶⁸. Der Diskussionsvorschlag des Deutschen Qualifikationsrahmens wurde im Frühjahr 2009 vorgelegt, Anrechnung wird hierin (bisher) nicht explizit thematisiert.

2.1 Die Anrechnungsbeschlüsse der KMK

Die formale Umsetzung von Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen begann für den Hochschulraum in Deutschland mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“⁶⁹. Der KMK-Beschluss greift damit die dritte Bologna-Aktionslinie in modifizierter Form auf und regelt, dass

62 KMK 2002.

63 BLK 2004.

64 HRK/KMK/BMBF 2005.

65 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung u.a. 2006.

66 <http://www.profilpass-online.de>

67 Geldermann u.a. 2009.

68 <http://www.decvet.net/>. DEC VET soll die Idee des ECVET transportieren.

69 KMK 2002. KMK-Beschlüsse sind rechtlich nicht bindend, besitzen jedoch aufgrund der Selbstverpflichtung der Länder eine hohe Ordnungs- und Orientierungsfunktion.

außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten im Rahmen einer – ggf. auch pauschalierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können.

Drei Bedingungen wurden genannt: dass a) „die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen – ggf. auch über die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für besonders qualifizierte Berufstätige – gewährleistet werden“; b) die außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten „nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ und c) „entsprechend den Grundsätzen des neuen Qualitätssicherungssystems im Hochschulbereich (...) die qualitativ-inhaltlichen Kriterien für den Ersatz von Studienleistungen durch außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden“⁷⁰. Die außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten können – so der Beschluss – höchstens 50 % eines Hochschulstudiums ersetzen. Damit besteht für einen Bachelorstudiengang mit 180 Credits eine Obergrenze von 90 Credits.

Drei Aussagen des Beschlusses sind besonders hervorzuheben: Anrechnung wird von dem Erfordernis des Hochschulzugangs getrennt, bzw. wird letzterer vorausgesetzt. Das heißt, auf der Grundlage des KMK-Beschlusses werden Kenntnisse und Fähigkeiten angerechnet, sofern Studierende bereits über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen oder eine hochschulische Studienberechtigung⁷¹ in Form einer Eignungsfeststellung, Zugangsprüfung oder vergleichbarem Prozedere erwerben. Hingewiesen wird im KMK-Beschluss auf die Länderregelungen, die beruflich Qualifizierten mit durchschnittlich vier Jahren Berufserfahrung den Zugang zu einem dem Berufsfeld affinen Studiengang durch Zugangsprüfungen oder Probestudium ermöglichen. Die Anrechnung im Sinne des KMK-Beschlusses ist somit nicht für den Zugang zur Hochschule nutzbar. Zweitens wird geregelt, dass die Qualität der Kriterien der Lernergebnis-Äquivalenzbestimmung im Rahmen der Studiengangsakkreditierung überprüft wird. Drittens wird allgemein von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen gesprochen, wodurch formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen einbezogen werden können.

70 KMK 2002.

71 Vgl. hierzu insbesondere den KMK-Beschluss vom 09.03.2009 „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009). Für Absolventen geregelter Aufstiegsfortbildungen ist die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung vorgesehen. Zur Bedeutung des Beschlusses und den Änderungen im Vergleich zu den vorherigen Regelungen siehe Freitag (2009).

2008 verabschiedete die KMK den zweiten Anrechnungsbeschluss.⁷² In diesem bleiben die im Beschluss von 2002 vereinbarten Regelungen im Grundsatz bestehen. Stark erweitert wurde der Beschluss durch Regelungen, die innerstaatliche und grenzüberschreitende Franchisemodelle betreffen. Neu ist darüber hinaus die Einordnung von Einstufungsprüfungen als Anrechnung.⁷³ Auf Einstufungsprüfungen gehe ich in Kapitel 2.3.3 näher ein.

2.2 Gemeinsame Anrechnungsempfehlung

Neben dem KMK-Beschluss ist die im September 2003 veröffentlichte „Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium“⁷⁴ bedeutsam. Anspruchsvolle Fortbildungen, so heißt es dort, seien in besonderer Weise geeignet, die angestrebte stärkere Verknüpfung zwischen Hochschulen und Qualifizierungswegen und Lernorten außerhalb der Hochschulen zu erproben.⁷⁵ Der 2005 verabschiedete „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ (QR-DHA)⁷⁶, in dem neben den Deskriptoren für die Lernziele der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie der Promotion auch die formalen Aspekte wie Zugang, Anschluss und Übergänge aus der beruflichen Bildung geregelt sind, bezieht sich auf diese gemeinsame Empfehlung.⁷⁷

„Außerhalb der Hochschule erworbene und durch *Prüfung* nachgewiesene Qualifikationen⁷⁸ und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht“⁷⁹. Die im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse geregelte Anrechnung schließt somit die durch formale Fortbildungen erworbenen und bereits geprüften Kompetenzen explizit ein, während informell und non-formal erworbene Kompetenzen sowie Kompetenzen unterhalb der Fortbildungsabschlüsse zwar nicht ausgeschlossen, aber auch nicht explizit eingeschlossen werden. Anders als im Europäischen Qualifikationsrah-

72 KMK 2008.

73 KMK 2008, S. 2.

74 BMBF u.a. 2003.

75 Ebd., S. 2.

76 HRK u.a. 2005.

77 Ebd.

78 Der Qualifikationsbegriff wird hier in der Bedeutung von *Abschluss* verwandt.

79 HRK u.a. 2005., S. 2 f.; kursiv WF.

men für den Tertiären Bildungsbereich (EQF-EHEA) vorgesehen, ist es im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse darüber hinaus ausgeschlossen, alle Niveaus aus non-formalen und informellen Lernkontexten heraus zu erreichen. So heißt es im QR-DHA: „Unbeschadet des Erfordernisses eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses können außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen (...) angerechnet werden (...)“⁸⁰. Mit berufsqualifizierendem Abschluss ist der Bachelorabschluss gemeint.

2.3 Rechtliche Regelungen der Anerkennung in den Hochschulgesetzen der Länder⁸¹

Voraussetzung für die Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in Hochschulen ist die rechtliche Regelung durch Rahmenordnungen der Hochschule und/oder Prüfungsordnungen der Studiengänge. Die Ordnungen der Hochschulen sind in der Regel Umsetzungen der Regelungen der Landeshochschulgesetze⁸². Die Landeshochschulgesetze regeln die Anerkennung⁸³ außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für das Studium in vier unterschiedlichen Modi: im Modus der Nichtthematizierung, im Modus von Externenprüfungen, im Modus von Einstufungsprüfungen und im Modus der Anrechnung.

2.3.1 Nichtthematizierung

Im bislang noch gültigen Hochschulgesetz des Landes Niedersachsen⁸⁴ wurde auf die Regelung von Externenprüfungen, Einstufungsprüfungen und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen verzichtet. Die Hochschulen Niedersachsens sind frei in der Umsetzung, was sich in unterschiedlichen Modi der Anerkennung in den Hochschulen und Fachbereichen der Hochschulen zeigt.

80 HRK u.a. 2005, S. 5.

81 Stand Dezember 2008 sofern nicht anders vermerkt. Derzeit befinden sich zahlreiche Hochschulgesetze in der Überarbeitung.

82 Eine aktuelle Übersicht siehe die Homepage der KMK <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-hochschulgesetze.html>.

83 Ich verwende hier den Anerkennungsbegriff in übergeordneter Weise um eine Unterscheidungsmöglichkeit zum Anrechnungsbegriff zu gewinnen.

84 Eine Änderung ist in Vorbereitung.

2.3.2 Externenprüfung

Nahezu unbekannt ist, dass einige Bundesländer eine Externenprüfung regeln. Über Externenprüfungen erhalten Personen, die nicht an einer Hochschule immatrikuliert sind, die Möglichkeit, den angestrebten Hochschulgrad, z.B. „Bachelor of Science“, zu erwerben. Möglich ist jedoch auch eine externe Prüfung, mit denen Abschnitte eines Studiums geprüft werden. Vier der fünfzehn Bundesländer regeln eine Externenprüfung: Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. So heißt es im Landesgesetz von Baden-Württemberg vom 1. Januar 2005 (Änderungsfassung vom 3. Dezember 2008) im § 33 Externenprüfung: „Die Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen können Vor- und Zwischenprüfungen sowie Abschlussprüfungen für nicht immatrikulierte Studierende (Externenprüfung) durchführen; die Entscheidung darüber trifft der Vorstand. Voraussetzung hierfür ist eine ausreichend breite Vertretung des jeweiligen Faches einschließlich der erforderlichen fachlichen Prüfungskompetenz des hauptberuflich tätigen wissenschaftlichen Personals an diesen Hochschulen“⁸⁵.

Im Sächsischen Hochschulgesetz vom 10. Dezember 2008 wird im § 37 Einstufungsprüfungen, die Hochschulprüfungen Externer geregelt. Hier heißt es im Satz (2) „Wer sich das in der Studien- und Prüfungsordnung geforderte Wissen und Können angeeignet hat, kann den Hochschulabschluss als Externer in einer Hochschulprüfung erwerben. Über den Antrag auf Zulassung zur Prüfung sowie über das Prüfungsverfahren und über die zu erbringenden Leistungsnachweise, die den Anforderungen der Prüfungsordnungen entsprechen müssen, entscheidet die zuständige Fakultät der Hochschule“⁸⁶.

Sachsen-Anhalt regelt im Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt im § 15: Sonstige Leistungsnachweise, Satz (2), dass „Personen, die sich in ihrer Berufspraxis, im Rahmen der Weiterbildung oder durch autodidaktische Studien ein den Studien- und Prüfungsordnungen entsprechendes Wissen und Können angeeignet haben, (...) bei einem Prüfungsausschuss die Zulassung zur Hochschulprüfung beantragen“ können. Das Thüringische Landeshochschulgesetz regelt im § 48 Prüfungen Satz 11 „Wer sich in seiner Berufspraxis, im Rahmen der Weiterbildung oder auf andere Weise den Studien- und Prüfungsordnungen entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden angeeignet hat, kann den Studienabschluss im externen Verfahren erwerben. Die Voraussetzung für die Zulassung zu einem externen Verfahren, die Anforderungen und das Verfahren der Prüfung werden in der Prüfungsordnung geregelt“⁸⁷.

85 KMK o.J.

86 KMK o.J.

87 KMK o.J.

Auch über die Anwendung der Externenprüfung gibt es wenig gesicherte Daten. Mit Ausnahme von Baden-Württemberg, wo über hochschulische An-Institute kostenpflichtige und mit Studiengängen vergleichbare Vorbereitungskurse angeboten werden, scheint von der Möglichkeit der Externenprüfung in den anderen Bundesländern, die diese Prüfungsform über das LHG regeln, wenig bis kein Gebrauch gemacht zu werden. Bisher scheint diese Regelung für Ausnahmefälle implementiert worden zu sein. Externenprüfungen könnten jedoch an Bedeutung gewinnen, wenn die Praxis des Franchising zunehmen sollte und weite „Teile des Studienprogramms an eine nicht hochschulische Einrichtung ausgelagert und dort durchgeführt werden (innerstaatliches Franchising)“ wie im zweiten Anrechnungsbeschluss ausgeführt wird.⁸⁸ Gegenwärtig ist das Modell einer Hochschule, die hinsichtlich der „Lehre“ nur noch für die Prüfungen verantwortlich ist, schwer vorstellbar. Allerdings entspricht dieses Modell der Praxis der beruflichen Bildung. Die Vorbereitung auf bundesrechtlich geregelte Fortbildungsprüfungen (z.B. zum ‚Meister/in‘, Fachwirte und Fachwirtinnen etc.) nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) kann in unterschiedlichen Institutionen erfolgen. Die Qualitätssicherung erfolgt durch die Standardisierung der Fortbildungsprüfungen, für die die Kammern und zuständigen Stellen verantwortlich zeichnen.

2.3.3 Einstufungsprüfungen

Zehn der sechzehn Länder regeln eine „Einstufungsprüfung“ (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen). Die Formulierung im Berliner Hochschulgesetzes (§ 30 Prüfungen) steht exemplarisch für die i.d.R. formulierten Vorgaben: ... „(6) *In einer besonderen Hochschulprüfung (Einstufungsprüfung) können Studienbewerber oder Studienbewerberinnen mit Hochschulzugangsberechtigung nachweisen, dass sie über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die eine Einstufung in ein höheres Fachsemester rechtfertigen*“.

Die Einstufungsprüfung orientiert sich traditionell an Semestern und nicht an Modulen. Sie ist ein individuelles Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen und erscheint als ein dem individuellen Anrechnungsverfahren – basierend auf Darlegung der Kompetenzen, z.B. in Form eines Portfolios – konkurrierendes Instrument. Sie folgt darüber hinaus nicht konsequent der Logik von Anrechnung auf der Basis von äquivalenten Lernergebnissen. Eine Einstufung in ein höheres Semester ist innerhalb der Logik der Gleichwertigkeit von Lernergebnissen nur möglich, wenn die außerhochschulisch erwor-

88 KMK 2008, S. 2.

benen Kompetenzen gleichwertig sind mit Lernergebnissen von Modulen eines ganzen Semesters bzw. von mehreren Semestern. Dies erscheint auf dem Hintergrund der in der BMBF-Initiative ANKOM gewonnenen Erkenntnisse ausgesprochen unwahrscheinlich.

In den Landeshochschulgesetzen der vier Länder Berlin, Bremen, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern wird ausschließlich die Einstufungsprüfung geregelt. In Sachsen und Sachsen-Anhalt werden die Einstufungsprüfung und die Externenprüfung geregelt, Nordrhein-Westfalen stellt die Einstufungsprüfung neben die Anrechnung, Brandenburg bezieht die Einstufungsprüfung auf jegliche Form von Kenntnissen und Fähigkeiten und sieht für außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten den Anrechnungsmodus vor; Schleswig-Holstein und Thüringen schließlich benennen die Einstufungsprüfung im Zusammenhang mit der Regelung von Anrechnung, lassen die Einstufungsprüfung zu, bewerten sie aber als schlechtere Alternative, die nur in Einzelfällen zulässig ist.

Die Einstufungsprüfung stellt der bisher am weitesten verbreiteter Modus der Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen dar. Über Anwendungen dieser Prüfungsform liegen jedoch keine repräsentativen Erhebungen vor. Im Gegensatz zu der Veröffentlichungsnotwendigkeit bei Zugangsprüfungen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung sind Einstufungsprüfungen fakultätsinterne Angelegenheiten geblieben.

2.3.5 Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

In sieben Landeshochschulgesetzen wird die „Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten“ geregelt (Bayern, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen). Exemplarisch für die sehr einheitlich formulierten Regelungen zur Anrechnung heißt es im Landeshochschulgesetz von Rheinland-Pfalz, § 26 Ordnungen für Hochschulprüfungen, „(5) Prüfungsordnungen können bestimmen, unter welchen Voraussetzungen außerhalb des Hochschulbereichs erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, soweit sie gleichwertig sind, angerechnet werden können.“

Von den die Anrechnung regelnden Landeshochschulgesetzen sind mit Ausnahme des LHG von Rheinland-Pfalz, das 2003 erlassen wurde, alle Gesetze neueren Datums und wurden in den Jahren 2006 bis 2008 verabschiedet. Die Landeshochschulgesetze von Bayern (2006) und Hamburg (2007) und Rheinland-Pfalz regeln Anrechnung und keinen anderen Modus. Die Landeshochschulgesetze von Nordrhein-Westfalen und Bran-

denburg regeln Anrechnung und die Einstufungsprüfung, das LHG von Schleswig-Holstein benennt Einstufung und Anrechnung als Optionen, bewertet Einstufung aber als schlechtere Alternative, die nur in Einzelfällen angewandt werden sollte. Das LHG von Thüringen regelt neben Anrechnung die Externenprüfung. In vielen Fällen verweist das Hochschulgesetz des Landes auf die Regelungskompetenz der Hochschulen, die wiederum auf den allgemeinen und/oder fachspezifischen Teil der Prüfungsordnung.

Von der Entwicklung und Einführung von Anrechnungsverfahren versprechen sich alle beteiligten Akteure, dass durch die Transparenz der Verfahren und die Transparenz der Kriterien sowie durch die Sicherstellung des Zugangs zu Informationen die notwendige Qualitätssicherung erfolgt und alle berechtigten Studierenden daran partizipieren können.

2.4 Modellprojekte und die Entwicklung von Anrechnungsverfahren

Weniger mit Verweis auf die bisherige Intransparenz von Einstufungsprüfungen⁸⁹ als vielmehr in Reaktion auf den Durchlässigkeits- und Anrechnungsdiskurs im Rahmen des Bologna- und Kopenhagenprozesses werden seit 2005 in Deutschland Modellprojekte mit der Zielsetzung gefördert, qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren zu entwickeln und die Implementierung an Hochschulen zu erproben.⁹⁰

Die Notwendigkeit der Etablierung von qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahren ergibt sich darüber hinaus aus der Weise, wie der Bologna-Prozess in Deutschland umgesetzt wurde. Die Studienstrukturen der gestuften Studiengänge sind sehr viel stärker formalisiert (z.B. durch Anwesenheitspflichten und studienbegleitende Prüfungen) und strukturiert (Modularisierung und Einführung der ECTS) als es bei den Diplom- und Magisterstudiengängen üblich war. „Die an deutschen Hochschulen derzeit stattfindende Einführung gestufter Studienstrukturen“, so Hanft⁹¹ sei am Modell des „Normalstudierenden“ ausgerichtet, der nach Erlangung der Hochschulreife zielstrebig ein Vollzeitstudium aufnehme und „innerhalb der vorgesehenen Studienzeit“ abschließe.⁹²

Auf der Grundlage der Förderrichtlinie „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“⁹³ wurden im Rahmen der BMBF-Initiative von Herbst 2005

89 Meine Hypothese ist, dass bei der Umsetzung der Anrechnungsbeschlüsse die Praxis der Einstufungsprüfungen weitgehend unbekannt war.

90 Im Rahmen der „Vernetzungskonferenz 2007“ der BMBF-Initiative ANKOM fassten ca. dreißig Initiativen den Stand ihrer Arbeit in Form einer Kurzbeschreibung zusammen (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM 2007).

91 Hanft 2008.

92 Ebd., S. 107.

93 BMBF 2005.

bis Sommer 2008 zwölf so genannte Entwicklungsprojekte gefördert, die den thematischen Clustern Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologien, Gesundheit & Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften zugeordnet wurden⁹⁴. Zielsetzung war die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung von in der beruflichen Weiterbildung erworbenen Kompetenzen. Im Mittelpunkt standen die bereits in der Gemeinsamen Empfehlung⁹⁵ genannten bundesrechtlich geregelten Fortbildungen zum/zur Techniker/in, zum/zur Betriebswirt/Betriebswirtin, zum/zur Fachwirt/Fachwirtin und zum/zur Meister/in sowie die „vergleichbaren rechtlich geregelten Weiterbildungen des Gesundheits- und Sozialwesens“⁹⁶. Zur letzten Gruppe zählen die Fachweiterbildungen der Pflegeberufe sowie die Weiterbildung zur Erzieherin und zum Erzieher.

Neben dem BMBF engagier(t)en sich die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung⁹⁷, die Robert Bosch Stiftung⁹⁸, das Bundesinstitut für Berufsbildung⁹⁹, der Europäische Sozialfonds¹⁰⁰ sowie der Senat für Wirtschaft und Arbeit der Hansestadt Hamburg¹⁰¹. Entwickelt wurden in diesen Projekten pauschale, individuelle und kombinierte Anrechnungsverfahren.

Bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren stehen die Fragen im Mittelpunkt, welche außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen äquivalent sind zu den curricular angestrebten Lernergebnissen eines einem Studiengang zugeordneten Moduls und wie die Äquivalenz¹⁰² von Kompetenzen und Lernergebnissen methodisch und methodologisch bestimmt werden kann. Anders als in der Bologna-Erklärung, der gemeinsamen Erklärung (BMBF et al. 2003) und dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschul-

94 Zur Struktur und Arbeit der Projekte siehe die Homepage der BMBF-Initiative ANKOM <http://ankom.his.de/modellprojekte/index.php>.

95 BMBF/KMK/HRK 2003.

96 BMBF 2005, S. 1.

97 Übersicht siehe Koch/Westermann 2006. Für die Erziehungs- und Gesundheitsberufe vgl. z. B. Machocki/Räbiger 2006, Räbiger 2007, Piechotta/Pehlke-Milde 2008 sowie Piotrowski u.a. 2006.

98 Siehe die „Initiative zur Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge für Lehrende der Pflege, Ergo- und Physiotherapie“ (IZAK). http://ankom.his.de/aktuelles/upload/IzAK_Vernetzungskonferenz.pdf.

99 Siehe Projekt „Kompetenzerwerb in der AV Medien- und Veranstaltungstechnik“ (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM 2007).

100 Siehe hier das Projekt „Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen Erwachsenenbildung auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen“ (Orth u.a. 2007).

101 Siehe Patschula 2007 für das Weiterbildungssystem der IT-Berufe.

102 Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass die Ergebnisse beruflicher und hochschulischer Bildung (Berufe, Positionen, Laufbahnen) als Statuskategorien und die Differenzen zwischen ihnen historisch gewachsen und als sozial konstruiert zu bewerten sind. Wenn es bei dem Topos 'Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge' um die Frage von Kompetenz-Äquivalenzen von Abschlüssen der beiden Bildungsbereiche geht, steckt die Thematisierung unweigerlich in einem Reifizierungsdilemma, dem bestenfalls durch eine gründliche Rekonstruktion der Herstellungsmodi der Differenzen zu entkommen ist. Die Diskussion um die Einordnung der Fortbildungsabschlüsse in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) oder die Formulierung 'Meister gleich Master' durch Institutionen der beruflichen Bildung sind als Ausdruck einer Aushandlung der Differenzen zu bewerten. Eine differenzierte Analyse steht noch aus.

abschlüsse vorgesehen, können bisher keine Kreditpunkte aus der beruflichen Bildung oder anderen, dem Bereich des lebenslangen Lernens zuzuordnenden Aktivitäten, transferiert werden. Daher stellen im Hochschulraum in Deutschland die Ergebnisse von Anrechnungsprozessen einen „credit award“ dar, also eine Verleihung von Kreditpunkten.

2.4.1 Pauschale Anrechnungsverfahren

Der überwiegende Teil der Entwicklungsprojekte der BMBF-Initiative ANKOM entwickelte pauschale Verfahren, die aus drei voneinander unterscheidbaren Prozessen bestehen:

- (a) auf der Grundlage der Curricula und Prüfungsordnungen der Fortbildungen sowie der Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen der Studiengänge werden die Lernergebnisse und deren Niveaus bestimmt.
- (b) Daraufhin werden die Äquivalenzen für niveaugleiche Lernergebnisse identifiziert.
- (c) Im dritten Schritt werden für die Kompetenz-Äquivalenzen die Anzahl an Kreditpunkten vergeben, die den Lernergebnissen der Studiengänge entsprechen¹⁰³.

Notwendige Voraussetzung für die Entwicklung und Implementation des pauschalen Verfahrens ist die Beteiligung der Akteure der beruflichen und der hochschulischen Bildung. Von Seiten der Hochschule sind auf jeden Fall die Verantwortlichen des Studienganges zu beteiligen, auf den hin angerechnet werden soll. In den Fällen, in denen dies im Rahmen der BMBF-Initiative nicht gegeben war, konnten die Verfahren entweder nicht vollständig entwickelt oder nicht implementiert werden.

Die Stärke des pauschalen Verfahrens liegt darin, für die Absolventen der beruflichen Bildung neue und „berechenbare“ Lernwege in die Hochschule zu bahnen. Sie geben den Absolventen der Fortbildung die Sicherheit, dass der anvisierte Studiengang an bereits erworbene Kompetenzen anschließt und dass sie eine ausgewiesene Zahl an Credits gutgeschrieben bekommen. Es bedarf keiner individuellen Prüfung, sondern nur der Antragstellung auf Anrechnung beim Prüfungsamt. Durch die Anrechnung ist das Studium u.U. parallel zur Erwerbsarbeit besser studierbar oder kann, sofern es die Studienorganisation zulässt, in weniger als der vorgesehenen Anzahl Semester studiert werden. Durch die Kooperation zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschu-

103 Hierbei handelt es sich um Bewertungen durch Expertinnen und Experten. Detaillierter zu den in der BMBF-Initiative entwickelten Methoden und Instrumenten der Äquivalenzprüfungen siehe Hartmann (2008).

le lernen sich zwei Bildungsbereiche kennen, die traditionell wenig Berührungspunkte haben, und entwickeln, sofern die Kooperation gelingt, z.B. durch gegenseitige Prüfungsteilnahmen Vertrauen, erkennen Gemeinsamkeiten und Differenzen, Stärken und Schwächen.

Die Entwicklung bzw. Umsetzung von pauschalen Verfahren ist jedoch voraussetzungsreich und aufwendig. Die Curricula und Prüfungsordnungen der Fortbildungen sind anders geschnitten als die der Hochschulen, so dass der Prozess der Äquivalenzbestimmung mehrstufig ist.¹⁰⁴ In beiden Bildungssektoren steht die Lernergebnisorientierung erst am Anfang der Entwicklung und bedarf der Weiterentwicklung.¹⁰⁵ Auch wenn die Verfahren und Prozesse generalisiert werden können, ist für jedes Modul eine Überprüfung der Lernergebnisse notwendig. Kritisch anzumerken ist zudem, dass das pauschale Verfahren stark in der Logik deutscher Berufsbildungswege verhaftet ist und bisher z.B. im Ausland erworbene Zertifikate und Abschlüsse nicht berücksichtigt werden¹⁰⁶.

2.4.2 Individuelle Anrechnungsverfahren

Neben dem pauschalen Anrechnungsverfahren entwickelten die Projekte individuelle Verfahren. Hierbei werden auf der Grundlage von Portfolios, das aus einem Lebenslauf, einer Reflexion informell erworbener Kompetenzen, Arbeitsdokumenten, Lerntagebüchern etc. besteht, beruflich entwickelte Kompetenzen identifiziert und beschrieben, die dann mit den Lernergebnissen des Studiengangs verglichen werden, für die wie im pauschalen Verfahren Äquivalenzen bestimmt und Credits vergeben werden. Der ProfilPASS¹⁰⁷, der Europass¹⁰⁸ und die Kompetenzbilanz¹⁰⁹ sowie vor allem in Großbritannien entwickelte Verfahren¹¹⁰ wurden für die Entwicklung genutzt.¹¹¹ Vorteil der individuellen Verfahren ist, dass sie die Studieninteressierten zu bildungsbiographischer Reflexivität auffordern, Kompetenzen hierfür vermitteln und damit ein biographisch fundiertes Anknüpfen an Lern- und Lebenserfahrungen möglich wird. Die Studieninteressierten sind im Prozess der Anrechnung aufgefordert, der Frage näher zu kommen, welche Kompetenzen sie erworben haben, die für das Studium bedeutsam sind. Auf diese Weise wird berücksichtigt, „dass jeder Lernprozess sozusagen eine „Lebens“-

104 Ausführlicher hierzu Hartmann 2008.

105 Cendon u.a. 2008.

106 Zum Zusammenhang zwischen Anrechnung und den Gerechtigkeitsdimensionen Migrationshintergrund, Geschlecht und Behinderung siehe Freitag (2008b, S. 236 ff.).

107 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung u.a. 2006.

108 Schopf 2005.

109 Deutsches Jugendinstitut 2003.

110 Greenwood u.a. 2001.

111 Siehe hierzu z.B. Schnadt 2009.

Geschichte hat.¹¹² Das biographische Lernen stellt eine bisher in der Hochschuldidaktik wenig beachtete Perspektive dar^{113,114}.

Im Vergleich zum pauschalen Verfahren ist das individuelle Verfahren im Prozess für die Antragsteller/innen wie auch für die Hochschule zeitaufwendiger. Die Macht zu bestimmen, welche Lernergebnisse als äquivalent gelten, wird in den Verfahrensprozess hineinverlegt und verlangt von den Studieninteressierten eine große sprachliche Reflexivität.¹¹⁵ Individuelle Verfahren sind zudem stärker als pauschale Verfahren durch geschlechtsspezifische Aspekte geprägt, da sowohl die Performanz wie die Anerkennung von Kompetenzen einem Gender Bias unterliegen.¹¹⁶

2.4.3 Verfahrenskombination

Pauschale und individuelle Verfahren lassen sich miteinander kombinieren. Werden z.B. über das pauschale Verfahren die Lernergebnisse des Curriculums der Weiterbildung erfasst und angerechnet, können mit dem individuellen Verfahren i.d.R. die in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen anrechnet werden. Werden in der Fortbildung erworbene Kompetenzen nicht im Rahmen eines pauschalen Verfahrens bewertet, können die durch Zeugnisse dokumentierten Kompetenzen auch im Rahmen des individuellen Verfahrens angerechnet werden.

Ein etwas anderes Kombinationsmodell von pauschalem und individuellem Verfahren wurde an der Alice Salomon Hochschule (ASH), Berlin, entwickelt. Für die in der Berufsausbildung erworbenen Kompetenzen werden pauschal 30 Credits dann angerechnet, wenn im Rahmen eines regulären Moduls ‘Berufsbezogene Reflexion‘ des Studiengangs, ein Portfolioverfahren erfolgreich abgeschlossen wurde. Thematisiert werden in dem Modul z.B. die der Berufs- und Studienwahl zugrunde liegende Motivation und die Entwicklung beruflicher Identität, entwickelt werden soll ein Verständnis für biographische Aspekte der Konstruktion von Wirklichkeit, reflektiert werden sollen persönliche und berufsbezogenen Potentiale und Ressourcen.¹¹⁷ Dieses kombinierte Verfahren stellt einen Versuch der reflexiven Bearbeitung des vorher Erlernten, der Verknüpfung von Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Bearbeitung beruflicher Identitätswechsel dar. Es kombiniert Vorteile des pauschalen mit Vorteilen des individu-

112 Alheit 2003, S. 9.

113 Ebd., S. 7.

114 Interessante Einblicke bieten die Ausführungen von Frigga Haug, ehemalige Professorin an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, über das „Lernen in der Universität“ (Haug 2003, S. 245 ff.).

115 Vgl. Schnadt 2009, S. 65 ff.

116 Eylert/Henschel 2008.

117 Piechotta/Pehlke-Milde 2008, S. 392.

ellen Verfahrens. Zudem ist der Ressourcenaufwand kalkulierbar, da das Verfahren in ein Modul integriert wird.

2.5 Zwischenfazit

Seit dem Sommersemester 2008 werden die ersten Erfahrungen mit der Anwendung der im Rahmen der BMBF-Initiative entwickelten Anrechnungsverfahren gemacht. Die ersten Anrechnungsstudierenden haben ihr Studium aufgenommen und die ersten Anrechnungsverfahren werden im Rahmen von Re-Akkreditierungsverfahrens hinsichtlich ihrer Qualität begutachtet. Für Evaluationen ist es noch zu früh, aber für mehrere Berufsfelder liegen die ersten Erfahrungen für die Entwicklung von Anrechnungsverfahren, erste Ergebnisse hinsichtlich der Höhe der Kompetenz-Äquivalenzen, Erfahrungen mit der Implementierung und rechtlichen Verankerung in hochschulische Rahmenordnungen und/oder Prüfungsordnungen vor. Für die Bewertung der Höhe der Credits sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Feststellung einer geringen Zahl von Credits nicht bedeutet, dass nicht mehr Kompetenzen – der Fortbildung oder bei der Studienaspirantin bzw. dem Studienaspiranten – auf dem Niveau von Bachelor- oder Masterstudiengängen liegen können. Sie finden unter Umständen kein ‘Pendant’ im Curriculum des Studiengangs. Andererseits bedeuten viele Credits, also ein hohes Maß an Kompetenz-Äquivalenzen, nicht, dass der Studiengang für beruflich Qualifizierte ein passender Studiengang ist. Bei Passungsfragen von Anrechnungsstudierenden stellen konkrete berufsbiographische Zielvorstellungen einen wichtigen Faktor dar¹¹⁸. Der Erwerb von Management-, Führungs- und Marketingkompetenzen spielt eine zentrale Rolle für die berufsbiographische Weiterentwicklung von beruflich Qualifizierten und insbesondere von Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen, unabhängig davon, ob diese aus dem Gesundheits-, dem IT- oder dem kaufmännischen Bereich kommen. Bisher gibt es zu wenige Forschungsarbeiten, die sich dieser Fragestellung gewidmet haben. Sie scheint jedoch für die Beförderung von lebenslangem Lernen von großer Bedeutung zu sein, da bei pauschalen Verfahren die Auswahl bzw. ‘Paarbildung’ von Fortbildung und Studiengang stark von dem Kriterium der fachlichen Affinität geleitet wird.

Da der KMK-Beschluss (2002) sowie die Gemeinsame Empfehlung (2003) rechtlich nicht bindend sind, hängt die Umsetzung in hohem Maße von den bildungspolitische Rahmenbedingungen der Länder und den einzelnen Hochschulen ab. Bildungspolitisch protegiert werden in erster Linie pauschale Verfahren der Anrechnung von Kompetenzen

118 Gegenwärtig werden berufsbiographische Interviews mit Anrechnungsstudierenden geführt. Erste Ergebnisse werden im Sommer 2010 vorliegen.

aus bundesrechtlich geregelten Fortbildungen, deren besonderer Wert innovations- und beschäftigungspolitisch untermauert wird.¹¹⁹ Der „besonders qualifizierte Berufstätige“ steht derzeit im Mittelpunkt der Bestrebungen, den Hochschulzugang auszuweiten.¹²⁰

Ob Anrechnung z.B. durch hochschul- und fachspezifische Prüfungsordnungen ermöglicht und praktiziert wird, hängt somit unabhängig von den Zielen des Bologna-Prozesses, der Lissabon-Konvention und den Landesregelungen nach wie vor in hohem Maße von der Einstellung der Hochschulleitungen, der Studiengangsverantwortlichen und der Hochschullehrenden ab. Anrechnung ist darüber hinaus nur dann möglich, wenn ein formaler Abschluss nachgewiesen werden kann. Eine Anrechnung informell und non-formal erworbener Kompetenzen ohne abgeschlossene Ausbildung wird bisher nicht praktiziert. Eine Grundfinanzierung für die Durchführung und Anpassung von Anrechnungsverfahren durch die Haushalte der Hochschulen ist bisher nicht vorgesehen. Lösungen für sich ergebende Probleme im Zusammenhang mit der Anrechnung außerhochschulischer erworbener Kompetenzen (z.B. Einfluss auf Kapazitätsberechnungen, auf Benotungsprobleme und der Transfer von angerechneten Credits) werden zurzeit entwickelt.

119 Vgl. BMBF 2005.

120 Ebd.

3 Anrechnung im Kontext

3.1 Anrechnungsrelevante Charakteristika der Studienanfängerinnen und -anfänger

3.1.1. Rückläufiger Anteil beruflich Qualifizierter mit Abitur unter den Studienanfängern und -anfängerinnen

Der Anteil der Studierenden, die vor Studienbeginn eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, ist seit mehr als zehn Jahren rückläufig. Hatten im Wintersemester 1993/94 noch 70 % aller Studienanfänger an Fachhochschulen eine abgeschlossene Berufsausbildung, waren es im Wintersemester 2003/04 noch 54 %, 2005/06 noch 51 %¹²¹ und im Wintersemester 2007/08 nur noch 45 %.¹²² Im gleichen Zeitraum reduzierte sich der Anteil beruflich Qualifizierter mit schulischer HZB unter den Studienanfängern an Universitäten von 24 % auf 16 % im Wintersemester 2003/04, 12 % (2005/06) und sank im Wintersemester 2007/08 auf 11 %.¹²³ Unklar sind die Ursachen des Rückgangs. Die Zahl der Absolvent/innen mit Fachhochschulreife hat sich im gleichen Zeitraum stark erhöht. Die Rückgänge sind zumindest Anlass, die Entwicklungen genau zu beobachten.

Entwicklung des Anteil der Studienanfänger/innen mit abgeschlossener Berufsausbildung vor Studienbeginn zwischen Wintersemester 1985/86 und 2007/08

Wintersemester	Geschlecht			Hochschulen	
	Total %	weiblich %	männlich %	Universitäten %	Fachhochschulen %
1985/86	25	20	28	16	48
1990/01	35	33	37	26	66
1993/04	38	31	42	24	70
1996/97	30	25	35	18	62
2003/04	28	25	30	16	54
2005/06	25	21	29	12	51
2007/08	23	27	19	11	45

Quelle: Heine u.a. 2008, S. 70.

Die Thesenbildung ist schwierig, da in den vergangenen Jahren zahlreiche Entwicklungen und Änderungen auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig stattfanden. Zu nennen ist z.B. Arbeitsmarktlage. Bei guter Arbeitsmarktlage ist die Übergangswahrschein-

¹²¹ Heine u.a. 2007, S. 70.

¹²² Heine u.a. 2008, S. 70.

¹²³ Ebd.

lichkeit in ein Studium geringer als bei schlechter Arbeitsmarktlage. Das neue Tarifsystem im öffentlichen Dienst (TVöD) könnte Grund dafür sein, von einem Studium Abstand zu nehmen, da Gehaltsansprüche bei Kündigung und Vertragsänderung verloren gehen. Ebenso könnte die Einführung der Auswahlverfahren durch die Hochschulen Einfluss auf den Übergang nehmen. Auch die Frage, ob beruflich qualifizierte Studieninteressierte durch die Auswahlverfahren abgeschreckt, benachteiligt oder besser gestellt werden, kann derzeit noch nicht beantwortet werden. Immer mehr Studiengänge sind mit einem NC zulassungsbeschränkt, die u.U. von den beruflich Qualifizierten (mit und ohne Abitur) nicht erreicht werden. Die Einführung des Bologna-Prozesses geht darüber hinaus einher mit der Einführung von neuen Steuerungsmodellen, die an Stellschrauben drehen, die sich mit der Studienstruktur verflechten, obschon sie ‘eigentlich’ wenig mit dem Bologna-Prozess zu tun haben. Zu nennen ist hier die Einführung von Studiengebühren, Kapazitätsberechnungen, Zielvereinbarungen und Leistungsorientierte Mittelvergaben. Auch hier kann nach Ursachen gesucht werden.

Weniger als 1 % der Studierenden gelangte auf dem so genannten dritten Bildungsweg, also auf der Grundlage ihrer Berufsausbildung über eine hochschulische Studienberechtigung ins Studium.¹²⁴ Wie groß der Anteil der Fortgebildeten in dieser Gruppe ist, wurde bisher in keiner Statistik erhoben.

3.1.2 Die Studienanfängerinnen und -anfänger werden immer jünger

Der Rückgang des Anteils an beruflich Qualifizierten unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern korreliert mit dem rückläufigen Durchschnittsalter der Studienanfängerinnen und -anfänger. Nur 10 % der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger waren im Wintersemester 2005/06 25 Jahre und älter.¹²⁵ In den vergangenen 10 Jahren ging der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger, die älter als 24 Jahre als sind, kontinuierlich zurück. An Universitäten halbierte er sich von 12 % auf 6 %.¹²⁶ Besonders gravierend ist der Rückgang in der Gruppe der Studienanfänger, die bei Studienbeginn 30-38 Jahre alt waren. Stellten sie an der Universität im WS 1996/97 noch 3,3 % der Studienanfänger, so waren es im WS 2005/06 nur noch 1,2 %. Im gleichen Zeitraum reduzierte sich an der Fachhochschule der Anteil von 6,5 % auf 3,8 %.¹²⁷

124 Vgl. Kap. 3.2 dieser Expertise; siehe auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008 sowie Freitag 2009.

125 Eigene Berechnungen auf der Grundlage der Daten des Statistischen Bundesamts, Fachserie 11, Reihe 4.1.

126 Eigene Berechnungen auf der Grundlage der angegebenen Daten des Statistischen Bundesamtes.

127 Eigene Berechnung auf der Grundlage der angegebenen Daten des Statistischen Bundesamtes.

3.2 Hochschulzugang und Anrechnung

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom März 2009 sieht vor, dass Absolventen von Fortbildungsabschlüssen, die nach §§ 53 und 54 BBiG geregelt sind, HwO, landesrechtlich geregelte Fortbildungen des Gesundheitsbereichs und Absolventinnen bzw. Absolventen von Fachschulen eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten sollen¹²⁸. Knapp 40 % der Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen besitzen bereits eine allgemeine HZB, gut 60 % jedoch nicht.¹²⁹ Es ist unklar, welche Auswirkungen der Beschluss auf die Umsetzung von Anrechnungsverfahren haben wird. So wird z.B. an Berliner Hochschulen geregelt, dass aus der Gruppe der Studienbewerber/innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung nur die einen Antrag auf Anrechnung stellen können, die nach Ausbildungsabschluss länger als 3 Jahre berufstätig waren. Die 'ersten' drei Jahre gelten als Grundlage die für die Erreichung der Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung.

Für die Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne schulische HZB, die nicht unter den 'Meister/innen-Paragraphen' fallen, sind zukünftig Wege zu entwickeln, die Eignungsfeststellungsprüfung und die Anrechnungsverfahren miteinander zu verknüpfen. Die Entwicklung einer Expertise mit hochschuleigenen Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren ist seit einigen Jahren ein wichtiges Thema, das Teil des Diskurses der Herstellung einer besseren Passung zwischen Studierenden und Hochschul- bzw. Fächerprofilen ist.¹³⁰ Auch für „Anrechnungsstudierende“ stellt sich die Frage, wie die Eignungsfeststellungsprüfung zu gestalten sind, damit sie Auskunft über eine Passung zwischen Anforderungsprofil der Hochschule und Kompetenzprofil der Studienbewerberinnen und -bewerber geben. Ebenso wie bei Auswahlverfahren für Bewerberinnen und -bewerber mit schulischer HZB ist für die Gruppe der berufliche Qualifizierten ohne schulische HZB die Frage nach der Akzeptanz der Eignungsfeststellungsprüfung bei allen beteiligten Akteuren, vor allem aber bei den Studienbewerberinnen bzw. -bewerbern und den Hochschullehrenden zu stellen. Modell guter Praxis könnte Schweden sein; ein Land, in dem die Sicherung von Chancengleichheit, von Möglichkeiten zu lebenslangem Lernen und der Realisierung von Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung große Bedeutung besitzt.¹³¹ Exemplarisch könnte an Hochschulen in Deutschland erprobt werden, welche Effekte eine Einrichtung von „Quotengruppen“

128 Zur Bedeutung des KMK-Beschlusses vom März 2009 im Vergleich zu den zuvor gültigen heterogenen länderrechtlichen Regelungen siehe Freitag (2009).

129 Diekmann/Hermann 2004.

130 Vgl. Heine u.a. 2006.

131 Vgl. hierzu das Länderbeispiel Heine u.a. 2006, S. 61.

wie in Schweden hätte.¹³² Dies würde bedeuten, dass z.B. für beruflich Qualifizierte ohne schulische HZB ein bestimmter Anteil der Studienplätze (z.B. 10 %) reserviert wird.

3.3 Verständnis von Theorie/Praxis und die berufliche Öffnung der Hochschule

Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und eine berufliche Öffnung der Hochschule erfordern eine grundlegende und ausführliche Auseinandersetzung um das Verständnis von Theorie und Praxis, der Modi der Produktion von Wissen¹³³ sowie der Schnittmengen zwischen Lernergebnissen und Niveaus, die in unterschiedlichen Segmenten des Bildungssystems angestrebt werden. Diese Themen stellen eine Tiefendimension des Anrechnungsdiskurses dar.

Es ist Althusser¹³⁴ Verdienst, die Dichotomie von „Theorie“ und „Praxis“ zu hinterfragen, indem er zeigt, dass Theorie selbst eine bestimmte Art von Praxis ist, die mit Begriffen operiert. Andererseits ist Praxis nie untheoretisch, sondern enthält stets implizit, und im Alltag häufig unbewusst, eine Art von Theorie, eine Konzeptualisierung der Wirklichkeit. Die Ebenen sozialer Existenz, so das Paradigma Althusser¹³⁴, sind verschiedene Praxen. Es würde den Rahmen dieser Expertise sprengen, auf die Konzeptionen des Verhältnisses von Theorie und Praxis, die von Michel Foucault und Pierre Bourdieu weiterentwickelt und um zentrale Dimensionen wie Macht und Habitus erweitert wurden, näher einzugehen¹³⁵. Bei der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen fällt jedoch auf, dass das Praxisverständnis weder auf der Ebene der hochschulischen Lehre¹³⁶ noch der beruflichen Ausbildung ausreichend reflektiert wurde. Nach wie vor wird allzu häufig auf der Grundlage einer binären Logik die Hochschule mit den Begriffen Rationalität, Geist, Kopf und Theorie sowie der berufliche Bereich mit den Begriffen Funktionalität, Körper, Hand attribuiert.

Ähnlich wie die Analyse des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist der Diskurs um die unterschiedlichen Modi der Wissensproduktion einzuordnen. Stellt die Bearbeitung

132 Ebd.

133 In diesem Diskurs stellt Wissen die übergeordnete Kategorie dar, unter die Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen subsumiert werden. Darüber hinaus ist mit der Verwendung des Wissensbegriffs die wissenschaftliche Praxis des ‚Schaffens von Wissen‘ berührt.

134 Althusser 1975.

135 Im Sinne des linguistic turn (Althusser 1975; Rorty 1967) wird ein Phänomen erst durch sprachlichen Ausdruck konstitutiv und durch wissenschaftliche Diskurse wahrheitsfähig (Foucault 1974).

136 Die Diskussionen in der Hochschule um das Bologna-Ziel „employability“ zeigt dies nur allzu gut.

des Verhältnisses von Theorie und Praxis eine Grundlage für das Verständnis der Konzeptualisierung von Wirklichkeit dar, die auch als ‘Wissensproduktion’ an unterschiedlichen Orten bezeichnet werden kann, beschäftigt sich die Reflexion der Wissensproduktion mit der Relevanz der unterschiedlichen Modi des Wissens. Diese Reflexion ist zentral für die Begründung von Anrechnungsverfahren, da deutlich wird, dass es unterschiedliche, jedoch in gleicher Weise bedeutsame Wissensformen gibt, die an den Orten beruflicher Ausbildung und Praxis sowie hochschulischer Lehre und Forschung entwickelt und verwendet werden. Bereits Mitte der 1990er Jahre identifizierte ein Forscherteam in den USA¹³⁷ eine neue Art der Wissensproduktion und nannte sie „Mode 2“ (im Deutschen mit Modus 2 übersetzt). Mit „Mode 1“ bezeichnete das Team das klassische Modell wissenschaftlicher Wissensproduktion. Mode 1 wird als akademisch, disziplinär, homogen, hierarchisch und konservativ charakterisiert und entspricht dem, was im Allgemeinen unter Wissenschaft („Science“) verstanden wird. Mode 2 hingegen wird als anwendungsorientiert, transdisziplinär, heterogen und antihierarchisch charakterisiert. In der Publikation „Wissenschaft neu denken“ entwickelten Nowotny/Scott/Gibbons¹³⁸ ihre These der „Mode 2“-Wissensproduktion weiter und analysierten die Koevolution von Gesellschaft und Wissenschaft. Interdisziplinäre, kurzfristig zusammengestellte Forschungsteams arbeiten mit Praktiker/innen gemeinsam an einem speziellen Problem.

Wissen, so Rammert¹³⁹, der auf den Ansatz Bezug nimmt, werde in zunehmendem Maße (auch) in Netzwerken quer über die institutionellen Grenzen der gesellschaftlichen Teilsysteme Wissenschaft, Wirtschaft und Politik produziert. Ziele der Wissenspolitik müssten sowohl Wissenswachstum wie auch Wissensdiversität sein. In diesem Sinne ist wohl auch Richard Sennetts Reflexion über das „Handwerk“ und die „Werkstatt“¹⁴⁰ oder der Titel des 2005 im Saarland durchgeführten Teatrum Mundi „Verachtet mir die Meister nicht – Vom Nutzen der Eliten für unsere Gesellschaft“¹⁴¹ zu verstehen. Obwohl sich die Zeichen für eine immer engere, interaktive Beziehung der Wissensentwicklung zwischen gesellschaftlichen Feldern und der Hochschule häufen, geht es in der aktuellen Debatte noch immer darum, in der einen oder anderen Weise Demarkationslinien zu ziehen.

Beide Diskurse sind anschlussfähig an einen sich im Windschatten der Strategien von Lissabon, Kopenhagen und Bologna entwickelnden Diskurs, der die Thesen hervor-

137 Gibbons u.a. 1994.

138 Nowotny u.a. 2004.

139 Rammert 2002.

140 Sennett 2008.

141 Vgl. <http://www.sr-online.de/sr2/543/333362.html>.

bringt, dass sich die in den unterschiedlichen Bildungssystemen angestrebten Qualifikationen und Kompetenzen a) von ihrem Niveau her angleichen, es b) Schnittmengen zwischen Lernergebnissen von Qualifikationen aus unterschiedlichen Bildungssystemen gibt und c) eine zunehmende Komplementarität aufweisen. So geht das CEDEFOP, das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, von einer „Verberuflichung der akademischen Bildung“ und einer „Akademisierung der beruflichen Bildung“ aus.¹⁴² Schon seit vielen Jahren wird im jährlich in Deutschland erscheinenden Berufsbildungsbericht, der die Entwicklungen der dualen Ausbildungsberufe und darauf aufbauender Weiterbildungen dokumentiert, der Terminus ‚Hochschulkompatibilität‘ der Weiterbildung im Zusammenhang mit der Entwicklung neuer bundesrechtlich geregelter Fortbildungen in den Zukunftstechnologien, der Mikrosystemtechnik und den Informationstechnologien, verwandt.¹⁴³

An dieser Stelle schließt sich der Kreis zur Anrechnung. Denn die Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen geht von der Schnittmengenhypothese aus. Auch wenn Verfahren der Identifizierung von Kompetenz-Äquivalenzen entwickelt wurden, gibt es ein großes Forschungsdesiderat hinsichtlich der Innovationspotentiale, die in der Entwicklung neuer Formen der Wissensentwicklung und der von Rammert¹⁴⁴ angesprochenen Wissensdiversität liegen. Es ist anzunehmen, dass die Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung einen großen Beitrag zur Wissensdiversität leisten wird. Worin dieser aber genau besteht, ist die spannende Frage.

142 Hanf 2007, S. 4; Dunkel/Le Mouillour 2008, S. 16 ff.

143 Vgl. z.B. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.

144 Rammert 2003.

4 Bedeutung von Anrechnung für die strukturelle und soziale Durchlässigkeit

4.1 Anrechnung als Beitrag zur strukturellen Durchlässigkeit

Seit den 1990er Jahren vollzieht der Diskurs um Durchlässigkeit einen Paradigmenwechsel. Durchlässigkeit wird zum Attribut für „durchlässige Bildungswege“ und statt von sozialer ist meist von räumlicher Mobilität die Rede. Im Folgenden wird dieser Diskurs als ‚strukturelle Durchlässigkeit‘ gefasst, die im EU-Diskurs problematisiert und zusammen mit dem Ziel der Steigerung räumlicher Mobilität sowie der Diskussion um Zugangsberechtigungen thematisiert wird¹⁴⁵. Die Implementation von Verfahren der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an deutschen Hochschulen hat soeben erst begonnen. Aus diesem Grund wäre eine Antwort auf die Frage der Veränderung struktureller Durchlässigkeit entweder Spekulation oder eine Selbstverständlichkeit. Auch wenn im Rahmen von ANKOM die Anrechnungsverfahren auf der Grundlage von Fortbildungen und Bachelorstudiengängen erprobt wurden, sind sie nicht darauf beschränkt. Die vorhanden rechtlichen Regelungen eröffnen Möglichkeiten der Anrechnung, die für alle Studieninteressierten/Studierenden relevant werden können. Anrechnung, so meine These, wird sowohl für Bachelor- wie für Masterstudiengänge bedeutsam werden. Auf der Masterebene ist Anrechnung sowohl für weiterbildende wie für nicht konsekutive Masterstudiengänge interessant. Dort wird Anrechnung bedeutsam werden, da die Studierenden nicht nur heterogene grundständige Studienabschlüsse¹⁴⁶ mitbringen, sondern auch heterogene Kompetenzentwicklungen im Erwerbsarbeitsleben und in der Familienarbeit durchlaufen haben. Neben der Frage der Partizipation an Studiengängen auf Bachelorebene werden Fragen des Zugangs auf Masterebene bzw. in die Promotion auftreten.

145 Für die kritische Reflexion der semantischen Bedeutungsverschiebung siehe Freitag (2008).

146 Falls sich der Europäische Qualifikationsrahmen mit Möglichkeiten des Einstiegs in den Masterbereich durchsetzt, kommen heterogene Abschlüsse aus dem beruflichen Bildungsbereich hinzu. Länderspezifische Strukturvorgaben lassen dies z.B. für Rheinland-Pfalz, Bremen und Schleswig-Holstein bereits zu.

4.2 Anrechnung und Steigerung sozialer Durchlässigkeit

Nahezu unhinterfragt wird eine positive Beziehung zwischen struktureller und sozialer Durchlässigkeit vorausgesetzt¹⁴⁷, wobei unter sozialer Durchlässigkeit die soziale Bildungsmobilität von Angehörigen bestimmter Schichten oder Milieus gefasst wird¹⁴⁸.

Der auf den ersten Blick plausible Zusammenhang ist jedoch ungeklärt und empirische Befunde aus der Ungleichheitsforschung stimmen nachdenklich. So zeigt eine Untersuchung zur sozialen Selektivität bei nachgeholtten Bildungsabschlüssen ein kontinuierliches Ansteigen sozialer Ungleichheit im Zeitverlauf.¹⁴⁹ „Durch die sozial unterschiedliche Wahrnehmung der ‘zweiten Chancen‘ kommt es somit nicht zu einer Kompensation, sondern zu einer Vergrößerung sozialer Bildungsunterschiede“¹⁵⁰. Die Wahrscheinlichkeit, eine höhere Schulform zu besuchen, entwickelt sich zugunsten der „Akademikerkinder“¹⁵¹. Zu ähnlichen Befunden kommen die Autor/innen auch bezüglich der Übergänge in die Hochschule. Nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss ein Studium aufnehmen größer als das derjenigen mit Eltern ohne oder mit beruflicher Ausbildung. Obschon diese Ergebnisse weniger ausgeprägt sind als die zuvor genannten, kommen Jacob/Hillmert¹⁵² zu dem Schluss, dass Hochschulabschlüsse nach einer Ausbildung nicht zu einer Kompensation der sozialen Selektion beim Zugang zur Hochschule beitragen.¹⁵³ Träfe dies zu bliebe die Hoffnung auf die Erhöhung struktureller Durchlässigkeit und darauf, dass sich die sozialen Bildungsunterschiede nicht vergrößern. Denn wenn auch nicht davon auszugehen ist, dass Anrechnung die soziale Ungleichheit reduziert, könnte das Instrument das Potential haben, die Unterschiede nicht zu vergrößern. Dies hängt einerseits davon ab, ob die hochschulische Bildung Angebote für beruflich Qualifizierte entwickelt, andererseits jedoch auch in hohem Maße davon, ob die berufliche Bildung in der Lage ist, bei beruflich Qualifizierten eine Aspiration zu lebenslangem Lernen zu entwickeln. Unter diesen Umständen könnte es sich bei pauschalen wie individuellen Anrechnungsverfahren um institutionelle Strategien der Verknüpfung von Bildungsgängen handeln, die den Bildungssubjekten das Maß an Handlungssicherheit geben, das bisher für den Übergang an die Hochschule fehlt. Analysen zeigen, dass ins-

147 Freitag 2008.

148 Untersucht wird diese in der Regel im intergenerationellen Vergleich, methodologisch basierend auf im Lebenslauf erreichte höchste Bildungsabschlüsse und/oder eingenommene berufliche Stellungen. Abschlüsse und Positionen der Söhne und Töchter werden mit denen der Väter oder Eltern verglichen.

149 Hillmert/Jacob 2005, S. 173

150 Ebd.

151 Ebd.

152 Jacob/Hillmert 2003.

153 Ebd., S. 13

besondere die Bildungseinrichtungen der Gesundheits- und Sozialberufe das Instrument der Anrechnung in die Entwicklung ihrer Bildungskonzepte einbeziehen.¹⁵⁴ Dies könnte darüber hinaus einen positiven Einfluss auf die geringe Studierquote von Frauen mit Fachhochschulreife haben.

154 Karsten 2008.

5 Statt eines Schlusswortes – Recht der Realisierung lebenslangen Lernens

Das Recht der Realisierung lebenslangen Lernens im tertiären Bildungsbereich für jede Bürgerin und jeden Bürger ist strukturell durch den Staat sicherzustellen. Für Finanzierungsprobleme, wie sie derzeit Hintergrund für eine auf die Gruppe der Hochschulabsolventen bezogene wissenschaftliche Weiterbildungspolitik sind, müssen Lösungen gefunden werden.¹⁵⁵ Um den Erfolg von Anrechnung zu sichern, sind weitere Entwicklungen nötig. Modellprojekte z.B. in Feldern des Handwerks, die bisher nicht angemessen berücksichtigt wurden, sind zu fördern. Anrechnung ist umso einfacher zu realisieren, je besser die Lernergebnisse von Lernprozessen formuliert sind. Eine verstärkte Lernergebnisorientierung sowohl der Kurse wie der Prüfungen in der beruflichen Fortbildung steht hier im Mittelpunkt wie auch eine Verbesserung der Modulbeschreibungen im Hochschulbereich. Eine zielgruppenspezifische Hochschuldidaktik und eine Leitbildentwicklung, in der lebenslanges Lernen eine große Rolle spielt, wird Kennzeichen von Hochschulen sein, von denen beruflich Qualifizierte sich angesprochen fühlen.

Eine soziale Öffnung der Hochschule wird der „beruflichen Öffnung“¹⁵⁶ folgen, sofern das Ziel einer beruflichen Öffnung bedeutet, dass auch weiterbildende Studiengänge für beruflich Qualifizierte ohne ersten Hochschulabschluss entwickelt werden. Dies ist im Rahmen der derzeitigen Studienstrukturen nicht vorgesehen. Darüber hinaus könnten Strukturen entwickelt werden, die es ermöglichen, alle Studiengänge auch in Teilzeit bzw. berufsbegleitend zu studieren. Dies käme auch den ‘Normalstudierenden’ entgegen.

Finanziert und evaluiert werden sollten Modelle, die vorsehen, im Gasthörerstatus belegte Module bei Immatrikulation auf verschiedene Studiengänge anzurechnen und Einstiegsmöglichkeiten über Schnupperkurse anzubieten. Last but not least müssen die neuen Regelungen zum Hochschulzugang und die Möglichkeiten der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen Gegenstand von Beratung und aktiv beworben werden. Der Beratungsbereich für Studieninteressierte ist insgesamt nicht ausreichend entwickelt und bedarf nicht zuletzt aufgrund der immer komplexer werdenden Strukturen einer starken Förderung. Eine Orientierung an Konzepten der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung¹⁵⁷ wäre hier möglich. Ebenso mangelt es an Bera-

155 HRK 2008.

156 Hans-Böckler-Stiftung 2009, z.B. S. 61.

157 CEDEFOP 2005.

tung für Unternehmen, die hochschulische Weiterbildung in ihre Personal- und Organisationsentwicklungspläne einbeziehen könnten, über die Rahmenbedingungen aber, wie zahlreiche Gespräche ergaben, unzureichend informiert sind.

Das vergleichsweise unscheinbar daher kommende EU-Ziel der Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen hat es aus meiner Sicht 'in sich'. Die Frage, welchen Beitrag Anrechnung zur Verbesserung struktureller und sozialer Durchlässigkeit leistet, wird für die nächste Dekade ein ebenso wichtiges Forschungsthema sein wie die Frage, welche Modelle guter Praxis von Seiten der EU in Punkto Anrechnung verzeichnet werden. Vielleicht sind die ersten Anrechnungsstudierenden ins Ausland gegangen und haben dort nicht nur ihre angerechneten Kompetenzen angerechnet bekommen, sondern nach dem Studium in ihrer Erwerbsarbeit zudem eine Anerkennung ihrer beruflichen Abschlüsse erhalten. Damit wäre ein zentrales Ziel der EU erreicht: trans- und internationale Bildungs- und Arbeitskräftemobilität durch Anrechnung.

6 Literatur

Alheit, Peter: „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Weiterlernen – neu gedacht, QUEM-Report, Heft 78, 2003, S. 7-21.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen, 2002, S. 569-589.

Alheit, Peter/Piening, Dorothea: Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning. Evaluating European Practices, Universität Bremen, Bremen, 1999.

Althusser, Louis: Elemente der Selbstkritik, Berlin, 1975.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld, 2008.

Bergan, Sjur/Rauhvargers, Andrejs: The Council of Europe/UNESCO (Lisbon) Recognition Convention – what it is and how to use it. In: Council of Europe (Hrsg.): Standards for recognition: the Lisbon Recognition Convention and its subsidiary texts, Strasbourg, 2007.

BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 2004.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufsbildungsbericht 2004, Bonn, 2004.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Förderrichtlinie „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“, 2005. Unter: <http://www.bmbf.de/foerderungen/3518.php> [Letzter Zugriff: 6. Februar 2009].

BMBF/KMK/HRK: Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an

die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium, Bonn, 2003.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation, Kopenhagen, 2005.

Bretschneider, Markus/Preißler, Rüdiger: Sichtbarmachung und Anerkennung von informellem Lernen im Rahmen der individuellen Erstellung von Weiterbildungspässen. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 4, 2003, Heft 26, S. 31-43.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF im Kontext der tertiären Bildung. Analyse auf der Grundlage eines ausgewählten Ländervergleichs. EU AT, Wien, 2006.

CEDEFOP: Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung, Luxemburg, 2005. Unter: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/400/4045_de.pdf¹⁵⁸

Cendon, Eva/Prager, Katharina/Schacherbauer, Eva/Winkler, Edith (Hrsg.): Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practices in Five Countries, University of Krems, Krems, 2008.

Council of Europe (Hrsg.): Standards for recognition: the Lisbon Recognition Convention and its subsidiary texts, Strasbourg, 2007.

Council of Europe (Hrsg.): New challenges in recognition, Strasbourg, 2008.

Council of the European Union: „European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning“. (Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the government of the member states meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning), Brussels, 2004.

Deutsches Institut f. Erwachsenenbildung (DIE)/Deutsches Institut f. Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)/Institut f. Entwicklungsplanung und Strukturforchung (IES)(Hrsg.): ProfilPASS – Gelernt ist gelernt: Dokumentation eigener Kompetenzen und des persönlichen Bildungswegs, Bielefeld, 2006.

158 Alle Zugriffe auf URL ohne spezifische Datumsangabe wurden Dezember 2009 getätigt.

Deutsches Jugendinstitut (DJI): Kompetenzbilanz, 2003. Unter: http://www.dji.de/bibs/187/kompetenzbilanz_Haupttext.pdf.

Diekmann, Knut/Herrmann, Michael: Karriere mit Lehre. Ergebnisse der fünften DIHK-Weiterbildungserfolgsumfrage, Berlin, 2004.

Dunkel, Torsten/Le Mouillour, Isabelle: ‚Through the Looking-Glass‘: Diversification & differentiation in vocational education & training and higher education, CEDEFOP, 2008. Unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/ResearchLab/ForthcomingRepot/Volume-2/05-Dunkel.pdf.

Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel, 2000.

Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission vom 21. November 2002 über die Schaffung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens [KOM(2001) 678 endg. – nicht im Amtsblatt veröffentlicht], 2001. Unter: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_de.htm.

Europäische Kommission: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (5.09.2006), Brüssel, 2006.

Europäische Union: European Social Policy – Options for the Union. Green Paper. Consultative document. Communication by Mr. Flynn. COM (93) 551 final, 17 November 1993. Unter: http://aei.pitt.edu/1229/01/social_policy_options_gp_COM_93_551.pdf.

Europäische Union: European Social Policy – A Way Forward for the Union. A White Paper. Part A. COM (94) 333 final, 27 July 1994. Unter: <http://aei.pitt.edu/1118/>.

Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitizes. Europäischer Rat (Lissabon). 23. und 24. März 2000 (Lissabon-Erklärung), 2000. Unter: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm.

Europäisches Parlament: Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (legislative EntschlieÙung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007) (KOM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)), Strassburg, 2007.

Europäisches Parlament/Europäischer Rat: Empfehlungen des europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikati-

onsrahmens für lebenslanges Lernen. 2008/C111/01, 2008. Unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>.

European Commission: Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999 (Bologna Declaration), 1999. Unter: http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/bologna.pdf: 4.

European Ministers for Higher Education: The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, Leuven, 2009.

European Ministers of Vocational Education and Training/European Commission: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. „The Copenhagen Declaration“, 2002. Unter: http://www.bmbf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf.

European Ministers of Vocational Education and Training/European Social Partners/European Commission: The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training, 2006. Unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_en.pdf.

European Ministers of Vocational Education and Training/European Social Partners/European Commission: Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhances European Cooperation in Vocational Education and Training (VET), 2004, Unter: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf.

Eylert, Andreas/Henschel, Angelika: Die Bedeutung von Gender-Mainstreaming bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren. In: Buhr, Regina/Freitag, Walburga/Hartmann, Ernst A./ Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster, 2008, S. 223-224.

Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M., 1974.

Freitag, Walburga: Expertise: Permeability in education, vocational training and further education – the key to lifelong learning. Presidency Conference „Realizing the Eu-

ropean Learning Area. June 3-5th in Munich, Germany, 2007. Unter: http://ankom.his.de/aktuelles/upload/EU_conference_Expertise_WFreitag_recognition_of_prior_learning.pdf 18.

Freitag, Walburga: Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Opladen, 2008. S. 111-122.

Freitag, Walburga: Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen „guter Anrechnungspraxis“. In: Buhr, Regina/Freitag, Walburga/Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minsk, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster, 2008b, S. 225-243.

Freitag, Walburga: Hochschulzugang öffnen — Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf, Hannover, 2009, S. 1-27.

Gallacher, Jim/Feutrie, Michel: Recognising and accrediting informal und non-formal learning in Higher Education: An analysis of the issues from a study of France and Scotland. In: European Journal of Education, Nr. 1, 2003, Heft 38, S. 71-84.

Geldermann, Brigitte/Seidel, Sabine/Severing/Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung, Bielefeld, 2009.

Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzmann, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin: The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London, 1994.

Greenwood, Maggie/Hayes, Amanda/Turner, Cheryl/Vorhaus, John: Recognising and Validating Outcomes of non-Accredited Learning. A practical Approach, Learning and Skills Development Agency, London, 2001.

Hanf, Georg: Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. Vortrag auf der Didacta Bildungsmesse, Köln am 2.03.2007. Unter: www.bibb.de/dokumente/pdf/a12pr_dokumentation_bibb-forum_didacta2007_16.pdf.

Hanft, Anke: Berufstätige Studierende – eine vernachlässigte Zielgruppe an deutschen Hochschulen? In: Kehm, Barbara M. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt/M., 2008, S. 107-117.

Hans-Böckler-Stiftung: Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Arbeit an der Hochschule der Zukunft, Düsseldorf, 2009.

Hartmann, Ernst A.: Von der Lernergebnisbeschreibung zur Etablierung von Anrechnungsverfahren – Lösungswege für eine bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In: Buhr, Regina/Freitag, Walburga/Hartman, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 2008, S. 157-172.

Haug, Frigga: Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen, Hamburg, 2003.

Heine, Christoph/Briedis, Kolja/Didi, Hans-Jörg/Haase, Claudia/Trost, Günter: Bestandsaufnahme von Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern, Hannover, 2006.

Heine, Christoph/Kerst, Christian/Sommer, Dieter: Studienanfänger im Wintersemester 2005/06, Hannover, 2007.

Heine, Christoph/Willich, Julia/Schneider, Heidrun/Sommer, Dieter: Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, Hannover, 2008.

Hillmert, Steffen/Jacob, Marita: Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ,späteren Bildungsentscheidungen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert, Weinheim, 2005, S. 155-176.

HRK/KMK/BMBF: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. Kultusministerkonferenz, 2005. Unter: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz: HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008.Unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Positionspapier_zur_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf.

Jacob, Marita: Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation? Wiesbaden, 2004.

Jacob, Marita/Hillmert, Steffen: Social origin and ‚delayed‘ educational careers. ISA Research Committee 28, Tokyo, 2003. Unter: http://web.iss.u-tokyo.ac.jp/~rc28/jacob_hillmert.pdf.

Karsten, Maria-Eleonora: Die sozialpädagogische Ordnung des Sozialen. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft, Wiesbaden, 2008. S. 319-327.

KMK: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28.06.2002), 2002. Unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf>.

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

KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, S. 1-3. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf.

KMK: Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland, o.J.: Unter: <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/uebersicht-hochschulgesetze.html> [Letzter Zugriff 27.1.2010].

Koch, Manuela/Westermann, Georg (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium, Wiesbaden, 2006.

Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin, 2003. Unter: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf.

Londoner Communiqué: Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, 2007. Unter: http://www.uni-wuerzburg.de/uploads/media/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf.

Machocki, Sieglinde/Räbiger, Jutta: Die Anerkennung vorgängigen Lernens an der Alice-Salomon-Fachhochschule, Berlin, 2006. Unter: DGWF – Hochschule und Weiterbildung 1, S. 61-71.

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael: Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit, Weilerswist, 2004.

NUFFIC – Nederlands organization for international cooperation in higher education: Competences in Education and Cross-Border Recognition. Evaluation of the usefulness of learning outcomes and competences for international recognition. Final report, The Hague, 2007.

NUFFIC – Nederlands organization for international cooperation in higher education: Formal recognition of non-formal and informal learning. A study exploring the possibilities of formal recognition of non-formal and informal learning. Final report, The Hague, 2008.

Orth, Annette/Pannier, Anke/Schnadt, Pia: Anrechnung der Kompetenzen von Erzieherinnen. Berlin, 2007. Unter: www.asfh-berlin.de/uploads/media/Abschluss_Presentation_29.11.ppt.

Patschula, Sascha: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Bestandsaufnahme und Möglichkeiten, Saarbrücken, 2007.

Piechotta, Gudrun/Pehlke-Milde, Jessica: Die Anrechnung von berufsbezogenen Kompetenzen im Bachelor-Studiengang Gesundheits- und Pflegemanagement an der Alice-Salomon Fachhochschule Berlin. Das Modul „Berufsbezogene Reflexion“. In: PrInterNet – Zeitschrift für Pflegewissenschaft, Nr. 7, 2008. Unter: <http://www.printernet.info/show.asp?id=849>.

Piotrowski, Anke/Heckenhahn, Markus/Gerlach, Anke: Anrechnung pflegeberuflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Modellversuch WAWiP. In: bwp@, 2006. Unter: http://www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski_etal_bwpat11.pdf.

Räbiger, Jutta: Integration beruflicher und hochschulischer Bildung – die dritte Dimension der Bologna-Reform. In: Schwarze, Johannes/Räbiger, Jutta/Thiede, Reinhold (Hrsg.): Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikforschung im Wandel – Festschrift für Christof Helberger zum 65. Geburtstag, Hamburg, 2007, S. 192-213.

Rammert, Werner: Zwei Paradoxien einer Wissenspolitik: Die Verknüpfung heterogenen und die Verwertung impliziten Wissens, 2002. Unter: http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/289/tuts_wp_8_2002.pdf.

Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M., 1975.

Rorty, Richard: The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method. Chicago, 1967.

Schnadt, Pia: Als Erzieherin in den Studiengang „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“ der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Freitag, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe, 2009, S. 42-72.

Schopf, Michael: EUROPASS, EQF, ECVET und CQAF: reformiert die EU jetzt die deutsche Berufsbildung? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Nr. 8, 2005, S. 1-8.

Sennett, Richard: Handwerk, Berlin, 2008.

Wissenschaftliche Begleitung ANKOM: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Dokumentation der 1. Vernetzungskonferenz am 7. März 2007, Hannover.

Wolter, Andrä: Germany: non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies, and perspectives. In: Schütze, Hans G./Slowey, Maria (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London/New York, 2000, S. 48-66.

