

Walburga Freitag (Hg.)



Neue Bildungswege in die Hochschule

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen
für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe

HIS  Hochschule
Informations
System GmbH



Walburga Freitag (Hg.)

Neue Bildungswege in die Hochschule

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen
für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Projektträger

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BIBB ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten



Gefördert vom

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung





Das der Publikation zugrunde liegende Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) war Projektträger. Die wissenschaftliche Begleitung der Initiative erfolgte durch die Hochschul-Informationen-System GmbH (HIS) und die VDI/VDE Innovation und Technik GmbH (VDI/VDE-IT), Berlin, in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).



Die Drucklegung wurde ermöglicht durch finanzielle Unterstützung der Hochschul-Informationen-System GmbH (HIS).

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2009

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bestell-Nr. 6001980
ISBN 978-3-7639-3878-0
Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Neue Bildungswege in die Hochschule – Vorwort	5
I Einführung	
1 Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtiger Effekte	12
<i>Walburga Freitag</i>	
II Die Ausgestaltung von Anrechnungsverfahren zwischen Weiterbildungs- und Studiengangsverantwortlichen	
2 Als Erzieherin in den Studiengang ‚Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit‘ der Alice Salomon Hochschule Berlin	42
<i>Pia Schnadt</i>	
3 KompädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf einen BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik	73
<i>Waldemar Stange/Andreas Eylert/Rolf Krüger/Christof Schmitt</i>	
4 Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen in den Pflegeberufen auf den Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld	105
<i>Barbara Knigge-Demal und Mirko Schürmann</i>	
5 Entwicklung eines Verfahrens für die Anrechnung der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ auf den Bachelorstudiengang „Pflege und Gesundheit“ der Fachhochschule Bielefeld	139
<i>Ines Hüntelmann und Thomas Evers</i>	
III Qualitätsmerkmale von Anrechnung und Anrechnungsverfahren	
6 Die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff als Grundlage der Kooperation zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung	158
<i>Thomas Evers und Ines Hüntelmann</i>	

7	Zur Bedeutung von Anrechnung auf die Professionalisierung der Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich	180
	<i>Inge Bergmann-Tyacke</i>	
8	Gender-Mainstreaming-Aspekte im Rahmen von Anrechnungsverfahren	200
	<i>Angelika Henschel</i>	
9	Lernwege für beruflich Qualifizierte mit Anrechnung: Hochschuldidaktische Herausforderungen	219
	<i>Pia Schnadt und Elke Kruse</i>	
Profil der Autorinnen und Autoren		232

Neue Bildungswege in die Hochschule – Vorwort

WALBURGA FREITAG

Die in der Hochschul- und Bildungsforschung beliebten Kartografien von Studierendenmilieus werden zukünftig um einen neuen Studierendentypus reicher: die Anrechnungsstudierenden. Welchen Habitus sie zeigen werden, ist noch nicht auszumachen, denn die ersten Vertreterinnen und Vertreter dieses neuen Studierendentypus streben soeben erst in die Hochschulen. Obschon sie selbst in diesem Band nicht zu Wort kommen, sind einige biografische Merkmale bereits bekannt: sie haben sich vor dem Studium für eine Berufsausbildung entschieden und hatten darüber hinaus die Möglichkeit, in einer mehr oder weniger langen Phase der Erwerbstätigkeit Erfahrungen zu sammeln und Kompetenzen zu entwickeln, die angesichts der neuen Zielsetzung von „employability“ – was je nach theoretischem Hintergrund mit Berufs- oder Beschäftigungsfähigkeit übersetzt werden kann – in der Hochschule des 21. Jahrhunderts besondere Wertschätzung erfahren wird. Unter Umständen haben sie in ihren Unternehmen Leitungsaufgaben übernommen und möchten, um notwendige wissenschaftliche oder technologische Entwicklungen in ihrer Domäne realisieren zu können, die Kompetenzen hierfür an einer Hochschule erwerben. Einige Anrechnungsstudierende werden hierin durch ihren Arbeitgeber oder ihre Arbeitgeberin unterstützt. Die Wahrscheinlichkeit, dass Anrechnungsstudierende Kinder haben und hierfür verantwortlich sind, ist größer als bei ‚klassischen‘ Studierenden, und die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihre Erwerbsarbeit vollständig ruhen lassen, ist eher gering. Anrechnungsstudierende suchen daher nach fachlich passenden Studienangeboten an Hochschulen, die zeitlich flexibel, in Teilzeit studierbar und anschlussfähig sind an ihre (berufs-)biografischen Bildungswege. Bald, so das Szenario, wird diese Gruppe an Hochschulen unübersehbar werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass im Laufe des Lebenslangen Lernens berufliche Bildungswege in hochschulische Bildungswege münden, wird immer größer.

Der Titel „Neue Bildungswege in die Hochschule“ markiert auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen einen Paradigmenwechsel. Es geht nicht um den ersten,

zweiten oder dritten Bildungsweg als Formen des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung, sondern um Bildungswege, bei denen Kompetenzen, die an anderen Lernorten als der Hochschule erworben wurden, angerechnet werden, sofern sie äquivalent sind zu den im Studiengang zu erwerbenden. Anerkannt wird im Rahmen dieses Paradigmas, dass es unterschiedliche Orte des Lernens gibt, die zu vergleichbaren Lernergebnissen führen können und dass es unterschiedliche Bildungswege gibt, die ihren eigenen Wert besitzen, der gleichzeitig bewahrt und anschlussfähig gemacht werden muss.

Unterschiedliche Lernorte bilden nicht nur, sondern werden gleichzeitig gebildet. Wie stark beruflich Qualifizierte den Lernort Hochschule, die Vorlesung im Hörsaal oder das Seminar gestalten werden, hängt nicht zuletzt davon ab, ob ihnen die Gelegenheit gegeben wird, sich mit ihren Kompetenzen „zu zeigen“. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Anrechnungsstudierenden ist die Grundlage für das Anerkennen und Wertschätzen von Studierenden, die einen Teil der im Studium zu erwerbenden Kompetenzen in einer anderen „Kultur“ erworben haben. Anrechnungsstudierende können die Wissenschaftskultur bereichern und wertvolle Impulse geben. Die Wissenschaftskultur wird sich selbst auf die Anforderungen, die Lebenslanges Lernen stellt, einstellen müssen.

Diese Publikation ist das Ergebnis der Arbeit des Clusters Gesundheit & Soziales, der im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ gefördert wurde. Das Cluster bestand aus den vier Projekten der Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe und der Herausgeberin, Mitglied der Wissenschaftlichen Begleitung. An ihren jeweiligen Standorten arbeiteten die Projekte in Verbünden aus beruflicher und hochschulischer Bildung, mit Arbeitgebern und Arbeitnehmervertretungen, Vertretungen der Ministerien, der Berufsverbände, der Kammern und des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Zielsetzung der BMBF-Initiative, in der neben dem Cluster Gesundheit & Soziales acht weitere Projekte das Cluster Wirtschaftswissenschaften, Informationstechnologie und Ingenieurwissenschaften gefördert wurden, war die Entwicklung von Methoden und Verfahren der Anrechnung von Kompetenzen, die in bundesrechtlich geregelten und ihnen gleichgestellten Fortbildungen erworben wurden. Berufs- und studienfeldspezifische Rahmenbedingungen sollten dabei berücksichtigt werden. Wichtige Fragen waren: Erwerben beruflich Qualifizierte in ihrer Fortbildung überhaupt Kompetenzen, die für ein Hochschulstudium relevant und gleichwertig zu den im Studium zu erwerbenden Kompetenzen sind? Wenn ja, welche Kompetenzen sind es? Wie kann ein Verfahren für den Vergleich von Lern-

ergebnissen aussehen, das nachvollziehbar ist und den Qualitätsstandards der die Studiengänge akkreditierenden Agenturen entspricht? Die vier Beiträge des zweiten Teils dieser Publikation, „Ausgestaltung von Anrechnungsverfahren“ betitelt, geben hierauf mit unterschiedlichen Nuancierungen Antwort. Diese Nuancierungen haben z.T. mit den höchst unterschiedlichen ordnungspolitischen Rahmenbedingungen der im Mittelpunkt stehenden Weiterbildungen zu tun. Während die Erzieher/-innen an Fachschulen ausgebildet werden, die den Schulbehörden und der Kultusministerkonferenz unterstellt sind, wird die Fortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ der Medizinischen und Zahnmedizinischen Fachangestellten auf der Grundlage der Fortbildungsparagraphen des Berufsbildungsgesetzes geregelt, für die die zuständigen Ärzte- und Zahnärztekammern verantwortlich zeichnen. Die Fortbildungen der Gesundheits- und Kinder-, Kranken und Altenpflege sind nur z.T. länderrechtlich geregelt und werden am stärksten durch Vorgaben der Krankenhausgesellschaft (DKG) geprägt.

Weitere Nuancierungen haben mit den Projektkonstellationen und wissenschaftlichen Profilen der Autorinnen und Autoren zu tun. *Pia Schnadt*, Alice Salomon Hochschule Berlin, platziert ihren Beitrag über die Entwicklung von Anrechnungsverfahren in den Zusammenhang der Professionalisierung der Arbeit mit Kindern und der Notwendigkeit, Erzieherinnen und Erziehern durch durchlässige Bildungswege und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen den Zugang zu Wissenschaft und Forschung zu erleichtern. Vorgestellt werden die Konturen eines pauschalen und eines individuellen Anrechnungsverfahrens, die miteinander kombiniert werden können.

Das Autorenteam der Leuphana Universität Lüneburg, *Waldemar Stange*, *Andreas Eylert*, *Rolf Krüger* und *Christof Schmitt*, stellt der Beschreibung des entwickelten Anrechnungsverfahrens die Grundlagenentwicklung für kompetenz- und lernergebnisorientierte Curricula voran, die wichtige Bedingung für die Güte von Anrechnungsverfahren sind. Die Entwicklungsarbeit für das Verfahren charakterisieren sie als „partizipativen Ansatz“.

Kennzeichen des Anrechnungsverfahrens, das *Barbara Knigge-Demal* und *Mirko Schürmann*, Fachhochschule Bielefeld, beschreiben, ist die Entwicklung von ‚virtuellen Modulen‘ und ein mehrstufiger Äquivalenzabgleich. Die virtuellen Module werden als Qualitätsmerkmal eingeordnet, dienen sie doch der Sortierung der in den Weiterbildungen entwickelten Lernergebnisse und sind ein wichtiges Instrument, das den Vergleich der Lernergebnisse aus Fortbildung und Bachelorstudiengang erst ermöglicht.

Ines Hüntelmann und Thomas Evers, ebenfalls von der Fachhochschule Bielefeld, stellen in ihrem Beitrag detailliert das von ihnen entwickelte 5-stufige Anrechnungsverfahren vor. Kern dieses pauschalen Verfahrens ist ein ebenso komplexes wie ausgefeiltes Analyseinstrument, das eine kompetenzorientierte Bewertung und Zuordnung der Lernergebnisse innerhalb der beiden Bildungsgänge ermöglichen soll.

Die Durchführung von Anrechnungsverfahren und die durch Anrechnung ermöglichten Bildungswege führen zu zahlreichen über die Verfahrensentwicklung hinausreichenden Themen. Der *dritte Teil* dieses Bandes ist so konzipiert, dass er exemplarisch für alle Anrechnungsprojekte relevante Fragestellungen aufgreift.

Wie gewinnt man in Projektkonsortien aus beruflicher und hochschulischer Bildung, die die notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Umsetzung sind, ein gemeinsames Verständnis zentraler Begriffe? Eine besondere Herausforderung stellt im Reigen komplexer Begriffe der Kompetenzbegriff dar. Antworten auf diese Frage stehen im Mittelpunkt des Beitrags von *Thomas Evers* und *Ines Hüntelmann*, der an das zuvor dargestellte Verfahren direkt anschließt. Sie gehen dabei auch auf die Tücke ein, dass gleiche Begriffe in unterschiedlichen Bildungskulturen Unterschiedliches bedeuten, während unterschiedliche Begriffe das Gleiche meinen können.

Welche Bedeutung haben die neuen Bildungswege für die Akademisierung und Professionalisierung der Berufe? Den Ansatz einer spiralförmig verlaufenden Professionalisierung bei Anrechnungsstudierenden stellt *Inge Bergmann-Tyacke*, Fachhochschule Bielefeld, vor und thematisiert dabei die bedeutsame Differenz zwischen Qualifizierung und Berufsausübung hinsichtlich der Professionalisierungsthematik. Als Mitentwicklerin des von Barbara Knigge-Demal und Mirko Schürmann vorgestellten Verfahrens legt sie den Schwerpunkt auf Professionalisierungsprozesse des Berufsfeldes Pflege, greift aber – oftmals in vergleichender Absicht – die Prozesse im Berufsfeld der Erzieher/-innen und der Medizinischen und Zahnmedizinischen Fachangestellten mit auf.

Bei der Durchführung von individuellen Anrechnungsverfahren kommt es nicht zuletzt auf die Frage an, welches Selbstbild Frauen und Männer von sich haben und was sie als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen einordnen, die sie jenseits von zertifizierten Abschlüssen erworben haben. Welche geschlechtsspezifischen Aspekte müssen bei der Bewertung von Kompetenzen berücksichtigt werden und welchen Beitrag leistet das Konzept des Gender Mainstreaming? Mit

diesen Fragen beschäftigt sich *Angelika Henschel*, Leuphana Universität Lüneburg, in ihrem Beitrag. Dieser ist im Zusammenhang mit dem des Autorenteam *Waldemar Stange, Andreas Eylert, Rolf Krüger und Christof Schmitt* zu lesen. Die Berücksichtigung des Gender-Mainstreaming-Prinzips war ausgewiesenes Ziel des Projektes.

Last but not least ist zu fragen, welche Aufgaben auf Hochschulen und die Hochschullehrenden in der „Lehre“ mit Anrechnungsstudierenden zukommen. Welche hochschuldidaktischen Herausforderungen müssen in das Leitbild der Hochschule einfließen und umgesetzt werden, um an die Lernbiografien von Anrechnungsstudierenden anzuschließen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die zu Beginn dieser Einleitung angesprochen wurden? Dieses sind die zentralen Fragestellungen des Beitrags von *Pia Schnadt* und *Elke Kruse*, Alice Salomon Hochschule Berlin. Dieser Beitrag kann gleichzeitig im Zusammenhang mit dem von Pia Schnadt vorgestellten Anrechnungsverfahren gelesen werden.

Schließlich mögen Sie wie viele Anrechnungspioniere bereits die Frage formuliert haben, woher das Konzept der Anrechnung kommt und wie es (rechtlich) einzuordnen ist. Und warum wurde es jetzt auf die Agenda gesetzt? Auf diese Fragen geht *Walburga Freitag* in ihrem einleitenden Beitrag ein. Sie begibt sich dabei auf die Spuren der europäischen Bildungspolitik, die Lebenslanges Lernen als wichtigste Bildungsstrategie benannt hat und in der die Anrechnung einen zentralen Platz einnimmt. Nach einer Darstellung der drei relevanten EU-Programme Lebenslanges Lernen, dem Kopenhagen- und Bologna-Prozess, erfolgt eine Einordnung der Anrechnungskonzepte einiger europäischer Nachbarländer. Eine Skizzierung der Rahmenbedingungen von Anrechnung in Deutschland ermöglicht dann die Einordnung der Ziele der BMBF-Initiative. Abschließend werden die wichtigsten Publikationen der von anderen Mittelgebern geförderten Projekte des Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialbereichs genannt, mit denen das Cluster in engem Austausch stand.

Diese Publikation ist für Akteure der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Erwachsenenbildung, der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen, der Bildungs- und Studienberatung sowie der hochschulischen Bildung geschrieben. Die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen wirft wichtige bildungswissenschaftliche Fragen auf, z.B. hinsichtlich der Ausgestaltung von Qualifikationsrahmen, und verspricht vielfältige Impulse für die Lern-, Wissenschafts- und Praxiskulturen der Bildungsanbieter. Kennzeichen von Modellprojekten ist, dass sich das bildungspolitische Programm und die Zielsetzung in einem einerseits vorfindbaren und andererseits durch die Projektintervention entstehenden Kon-

text ausformuliert. Dabei werden die Herausforderungen deutlich, deren Bearbeitung schließlich die Konturen des Gegenstandes „Anrechnung“ für die beteiligten Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen und alle darüber hinaus „zuständigen Stellen“ konstituiert. Dieses Buch stellt die Bilanz der Entwicklungsarbeit einer Fachöffentlichkeit vor und möchte, getreu dem Motto, dass auch der Volkswagen nicht in drei Jahren entwickelt wurde, zur Bearbeitung offener Forschungsfragen anregen. Es bleibt noch viel zu tun!

Das Ende eines Vorwortes eignet sich insbesondere, um Dank auszusprechen.

Danken möchte ich all denjenigen, die die regelmäßige Arbeit im Cluster über mehr als drei Jahre mit gestaltet haben. Ohne diese ebenso kontinuierliche wie vertrauensvolle Zusammenarbeit wäre dieses Buch nicht zustande gekommen. Die Namen brauche ich nicht zu nennen, sie sind im Wesentlichen identisch mit den Autorinnen und Autoren der Beiträge dieses Bandes.

Danken möchte ich zudem den Projekten, die durch andere Mittelgeber gefördert wurden und durch gegenseitige Projekt- und Fachbeiratsteilnahmen Teil eines Netzwerkes wurden, in dem wichtige Fragen diskutiert werden konnten und Impulse gegeben wurden. Hier möchte ich nennen die Mitglieder der Arbeitsgruppe Durchlässigkeit des Projektes „Profis in Kitas“ – PIK – sowie das Projekt „Initiative zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge für Lehrende in Pflege, Ergo- und Physiotherapie sowie im Hebammenwesen“ (IzAK) der Fachhochschule Bielefeld, die beide durch die Robert Bosch Stiftung gefördert wurden. Nennen möchte ich auch die durch Mittel des Europäischen Sozialfonds und durch die BLK-geförderten Projekte der Alice Salomon Hochschule Berlin sowie das BLK-Projekt der Fachhochschule Fulda/Universität Kassel. Die meisten dazugehörigen Namen sind in der Rubrik Modellprojekte des einführenden Beitrags zu finden.

Schließlich danke ich der Geschäftsführung der HIS GmbH für die finanzielle Unterstützung, durch die diese Veröffentlichung ermöglicht wurde.

Hannover, im Oktober 2008

I Einführung

1 Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge.

Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtiger Effekte

WALBURGA FREITAG

Der Anrechnung von vorgängig – formal, nonformal und informell – erworbenen Kompetenzen¹ wird im Kontext der europäischen Bildungspolitik eine Schlüsselstellung für die Durchlässigkeit der Bildungssysteme und die Ausgestaltung der Prozesse Lebenslangen Lernens zugewiesen. Im ersten Teil dieses Beitrags werden drei Strategien europäischer Bildungspolitik, Lebenslanges Lernen, der Kopenhagen-Prozess der beruflichen Bildung und der Bologna-Prozess der hochschulischen Bildung beschrieben und mit der Frage verknüpft, wie Anrechnung jeweils thematisiert und (rechtlich) gesteuert wird. Im zweiten Teil wird anhand der von Davies (2006) entwickelten Klassifikation ein grober Überblick über die

¹ Der *Kompetenzbegriff* wird an dieser Stelle als übergeordneter Begriff verwandt. Die Operationalisierung erfolgt z.B. im Kontext des Bologna- oder des Kopenhagen-Prozesses auf der Ebene von Lernergebnissen, die in den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen beschrieben, performiert und/oder evaluiert werden können. (Für die Schwierigkeiten, die die Klärung der Dimensionen bereiten, siehe Beitrag Evers/Hüntelmann i.d. Band.) Im Englischen wird diese Form der Anrechnung als *Accreditation of Prior Learning* (APL) oder *Recognition of Prior Learning* (RPL) bezeichnet. Für die Übersetzung von ‚prior to‘ hat sich der schweizerische Begriff ‚vorgängig‘, im Sinne von ‚zuvor‘, eingebürgert. Formales Lernen wird in der Mitteilung (Europäische Kommission 2001) definiert als „Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist“ und zur Zertifizierung führt. *Nichtformales Lernen* wird definiert als Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet, üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt, gleichwohl aber systematisch ist in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel. *Informelles Lernen* wird definiert als „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert“ ist und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt (a.a.O.).

Anrechnungspraxis anderer europäischer Staaten gegeben, bevor schließlich im dritten Teil die Umsetzung des Konzeptes der Anrechnung an den Hochschulen in Deutschland beschrieben wird und eine Einordnung der Ziele der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) erfolgt.

1 Europäische Bildungspolitik

Bildung spielt eine tragende Rolle bei der Verwirklichung des vorrangigen Zieles der Lissabon-Strategie (Europäischer Rat 2000), die Europäische Union (EU) zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt werden zu lassen. Zur Unterstützung dieses Ziels hat die Europäische Kommission, Exekutive der Union², die politische Zusammenarbeit im Bereich der Bildung intensiviert. Nachdem jedoch die Mitgliedsstaaten der Union bereits im Vorfeld des Maastrichter Vertrages (1992)³, mit dem die Unionsbürgerschaft eingeführt wurde, den Versuch der Kommission zurückgewiesen hatten, eine direkte Harmonisierungspolitik zu betreiben, konzentrieren sich die Akteure auf eine „distributive Politik“ (Linsenmann 2006: 335). Diese versucht, ihre Ziele überwiegend in Form von Aktionsprogrammen und Prozessen zu erreichen (z.B. Leonardo-, Sokrates- und Erasmus-Programm, Kopenhagen- und Bologna-Prozess). Durch Anwendung des Subsidiaritätsprinzips erlangte die EU darüber hinaus mit dem Vertrag von Maastricht die Kompetenz in Bildungsfragen für das Ziel der Mobilität (Schnitzer 2005: 4 f.), das für die Anrechnung eine wichtige Rolle spielt. Im Gegenzug wurde die Wahrung der kulturellen Vielfalt im europäischen Hochschulraum als explizites Ziel verankert (a.a.O.: 3).

Mit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie wurde für den Sozial- und Bildungsbereich, der laut Vertragsrecht in die alleinige Gestaltungskompetenz der Mitgliedstaaten fällt, die offene Koordinierungsmethode (OKM) als Arbeitsweise gewählt. Die wesentlichen Merkmale der OKM sind:

- Die Ermittlung und Definition gemeinsamer Zielvorgaben, die mit dem Europarat⁴ abgestimmt und von ihm gebilligt werden.

² Die Kommission ist das wichtigste Entscheidungsgremium der EU. Der Kommissionsvorsitz wechselt jedes Halbjahr, zurzeit hat Frankreich ihn inne. Aufgrund des nach wie vor fehlenden Vertragsabschlusses der EU gilt die Kommission als „expertokratische Behörde ohne demokratische Legitimation“ (Bach 2000: 22).

³ http://europa.eu/scadplus/treaties/maastricht_de.htm

⁴ Der Europarat (Council of Europe) mit Sitz in Straßburg ist Forum für die Sicherung demokratischer Grundsätze und rechtsstaatlicher Grundprinzipien sowie für die Wahrung der Menschenrechte.

- Die Entwicklung und Anwendung von gemeinsamen und festgelegten Messinstrumenten (Statistiken, Indikatoren, Leitlinien).
- Der Einsatz von „Benchmarking“, d.h. dem Vergleich der Performance der Mitgliedstaaten und dem „Austausch“ von Best Practice. Diese Prozesse werden von der Europäischen Kommission überwacht.

Die im Kontext der OKM praktizierten „Soft-Law-Maßnahmen“ sind für die Mitgliedstaaten mehr oder weniger verbindlich, nehmen jedoch in keinem Fall die Form von Richtlinien, Verordnungen, Beschlüssen oder Entscheidungen an (vgl. Europaglossar, Europäische Union o.J.).

Diese auf den ersten Blick wenig verpflichtend erscheinende Form der Steuerung basiert im Kern darauf, die von den Nationalstaaten seit ihrer Konstitution in zunehmendem Maße praktizierte Form der Subjektivierung der Bürgerinnen und Bürger unter kulturelle Normen und Werte (Mead 1973, Elias 1976, Foucault/Werner 1976) auf einen Europäischen Raum zu übertragen. Dieser ist von den Grenzen her ebenso unbestimmt wie die Figur der/des „generalisierten Anderen“, dem Normen begründenden symbolischen Repräsentanten der Gesellschaft (Mead 1973). Im Ergebnis führt diese Steuerungsweise dazu, dass die einzelnen Mitgliedstaaten miteinander in Wettbewerb treten, das Gefühl der Anerkennung anstreben und sich in der ‚Pflicht fühlen‘, zu vereinbarten Zielen, wie z.B. der Implementation von Prozeduren der Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen, beizutragen. Auf keinen Fall möchten sie die Schmach erleiden, z.B. Letzte bei einem Benchmark zu sein. Erinnert sei an die Gefühlsregungen in Deutschland in der Folge der Bekanntgabe der Ergebnisse der PISA-Studie, der von der OECD beauftragten international angelegten Studie zur Untersuchung der Schulleistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler, bei der Deutschland einen der letzten Plätze einnahm.

Meyer, ein in Stanford tätiger Bildungsforscher und Analytiker der Bildungspolitik der Europäischen Union, formuliert die These, dass sich das für Europa typische politische Unternehmertum „in einem wesentlich kulturellen Raum“ abspiele und es deshalb so wenig Helden und so wenig Dramatik in diesem Prozess gebe: „Es ist das Werk nicht von Akteuren, sondern von Beobachtern und Kommentatoren, von Vereinigungen, Professionen und wissenschaftlichen Analysen“ (Meyer 2005 [2001]: 171). Die institutionelle Grundlage Europas, so Meyer, bestehe aus einem „Bündel rationalistischer kultureller Modelle“ (a.a.O.: 164). Schauen wir uns im Folgenden drei Stränge des kulturellen Modells Europäischer Bildungsraum bezüglich der Fragestellung an, in welcher Form das Ziel der „Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen“ thematisiert und gesteuert

wird: die EU-Strategie Lebenslanges Lernen, den Kopenhagen-Prozess der beruflichen Bildung und den Bologna-Prozess der hochschulischen Bildung.

1.1 Europäischer Bildungsraum und Lebenslanges Lernen

Die eingangs erwähnte vom Europäischen Rat gesteuerte Lissabon-Strategie benennt das Thema Lebenslanges Lernen (LLL) als Schwerpunkt der Bildungspolitik der Europäischen Union. Das Arbeitsdokument „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2000) 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 Kommission (Europäische Kommission 2001) veröffentlicht, die sich selbst als „Beitrag zum Aufbau eines europäischen Raumes des Lebenslangen Lernens“ einordnete (a.a.O.: 3)⁵. Als Grundvoraussetzung für diesen Raum 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 wollen⁶. Daher steht, so die Mitteilung, bei allen Vorschlägen der Kommission „die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens sowie die Übertragung und gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen und Berufsabschlüssen im Mittelpunkt“ (a.a.O.: 4). Lebenslanges Lernen wird in der Mitteilung definiert als *„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“*. Dieses Lernen umfasse formales, nichtformales und informelles Lernen (ebd.). Gefordert wird eine ausreichende Information und Beratung sowie die Bereitstellung der Mittel: in Lernen müsse Zeit und Geld investiert werden (ebd.).

⁵ Der Report Weiterbildung (Faulstich-Wieland et al. 1997) ordnet sowohl die Erträge des 1996 begangenen Europäischen Jahres des Lebenslangen Lernens ein, wie des Konzeptes Lebenslanges Lernen, dessen Wurzeln bis in den 1970er-Jahre zurückreichen. 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 von Lissabon zusammen. Die Lissabon-Strategie stellt m.E. einen Knotenpunkt folgenreicher Vereinbarungen dar.

⁶ <http://www.aufenthaltstitel.de/freizuegigkeitsgeu.html>

Die Umsetzungsvorschläge entsprechen der Arbeitsweise der offenen Koordinierung: partnerschaftliche Zusammenarbeit, Umsetzung über bereits bestehende Prozesse, Programme und Instrumente sowie die Entwicklung einer Datenbank für best practice. Die Rolle der EU-Programme wie *Sokrates*, *Leonardo da Vinci* und *Jugend* wurden gestärkt und das Potential des Europäischen Sozialfonds (ESF) und der Gemeinschaftsinitiative EQUAL geprüft. Vereinbart wurden die Messung der Fortschritte mittels Indikatoren und eine Unterstützung der Prozesse durch Netzwerke und Strukturen hochrangiger Vertreter der Ministerien. Hiermit wird angestrebt, die Komplementarität zwischen Maßnahmen für Lebenslanges Lernen und anderen Prozessen, Strategien und Plänen auf der EU-Ebene sicherzustellen (a.a.O.: 5).

Alle in der Folge dieser Mitteilung erschienenen Dokumente des Rates der Europäischen Union und der Europäischen Kommission sind als Bekräftigungen des Konzeptes der Lernbewertung, der genannten Ziele und als Differenzierungen und Dokumentation der Indikatorenbildung zu interpretieren. Für das Lernen von Erwachsenen wurde z.B. der Indikator der Beteiligung an formaler Bildung entwickelt: 12,5 % der 25- bis 64-Jährigen sollen sich – jeweils in den vier Wochen vor der Erhebung – an Maßnahmen der allgemeinen oder beruflichen Bildung beteiligt haben (vgl. Rat der Europäischen Union 2003: 4). Für den Bereich des Lebenslangen Lernens, der mit der Ökonomie der europäischen Staaten aufs engste verknüpft ist, wurde über diese Benchmark eine neue Norm konstituiert, die die Messung von Durchschnitten, Abweichungen, ersten und letzten Plätzen ermöglicht. Der Wettbewerb zwischen den Staaten wurde damit eröffnet⁷.

Die durch das Memorandum gesteuerten Entwicklungen wurden vom Europäischen Parlament als politisches Mandat für die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens für das Lebenslange Lernen (EQR LLL) eingeordnet; der im Oktober 2007 verabschiedet wurde (Europäisches Parlament 2007). Der EQR LLL soll als Übersetzungshilfe der Lernbewertungen und „neutrales Instrument“ fungieren (Europäische Kommission 2006: 3). Der EQR LLL dient als Referenzrahmen für nationale Qualifikationsrahmen, deren Entwicklung begründet wird mit der Zielsetzung und Notwendigkeit, Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit zu realisieren. Im Kern ist der EQR LLL eine Matrix, die gebildet wird aus acht Niveaus, denen Deskriptoren für Lernergebnisse zugeordnet wurden. Lern-

⁷ Wie weit Deutschland von dieser Norm entfernt ist, zeigen Zahlen der OECD (2007), nach denen der Anteil der 30- bis 39-Jährigen, die sich an formaler Bildung beteiligen, bei 2,5 % des Anteils der gleichaltrigen Bevölkerung liegt. In Australien waren es 14 %, in Schweden und Norwegen 6 %. In der Gruppe der 40-Jährigen und älter liegt die Bildungsbeteiligung in Deutschland bei 0,1 %. (a.a.O.: 322). Zwischen 1997 und 2003 sank die Weiterbildungsteilnahme und stagniert seitdem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 138).

ergebnisse werden als „Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (a.a.O.: 20), die ein „Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2008). So heißt es unter Fertigkeiten für das Niveau 6, dem der Bachelorabschluss 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“ (Europäische Kommission 2006: 20).

Das Verwenden von Lernergebnissen für die Beschreibung von Qualifikationsniveaus, so die Kommission, „werde die Validierung⁸ von Lernprozessen ermöglichen, die außerhalb formaler Aus- und Weiterbildungseinrichtungen erfolgen und allgemein als zentrales Element des lebenslangen Lernens gelten“ (a.a.O.: 16). 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“ (a.a.O.: 16). Das Europäische Parlament empfiehlt den Mitgliedstaaten, bis 2010 dafür zu sorgen, dass neue Qualifikationsnachweise sowie Europass-Dokumente⁹ einen Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten (a.a.O.).

Der EQR LLL ist im Gegensatz zur „Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen im Bereich reglementierter Berufe“ (zu denen alle Gesundheitsfachberufe wie die Erziehungsberufe gehören) nicht rechtsverbindlich. Vorgesehen ist aber die Kompatibilität mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für den Tertiären Bildungsbereich (EQF-EHEA¹⁰). Dieser wurde 2005 verabschiedet mit dem Ziel, dass die einzelnen Staaten bis 2010 einen eigenen Qualifikationsrahmen für den hochschulischen Bereich entwickeln. Anders als bei Übergängen im EQR LLL vorgesehen, ist es beim EQF-EHEA (wie auch beim Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse) nicht möglich, in einem Bachelorstudiengang erworbene Credits¹¹ in einem Masterstudiengang

⁸ 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.

⁹ 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>).

¹⁰ European Qualifications Framework for the European Higher Education Area.

¹¹ Zur Funktion von Credits siehe Kap. 1.2 und Fußnote 16 des Kap. 1.3.

anrechnen zu lassen. Anrechnung kann somit nur für außerhochschulisch oder in äquivalenten Studiengängen an anderen Hochschulen erworbene Kompetenzen erfolgen. Im Sinne des EQF-EHEA soll es aber 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“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006: 12). 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 Bildung (vocational education and training) endet und wo hochschulische Bildung beginnt (a.a.O.: 186).

Die Ankündigung, den Europäischen Sozialfond (ESF) für das Thema Lebenslanges Lernen zu nutzen, wurde 2003 realisiert. Zwei Millionen Euro wurden in das Programm ‚Regionale Netzwerke für Lebenslanges Lernen‘ investiert, mit dem 17 regionale Netzwerke gefördert wurden, an denen 120 Regionen beteiligt waren.¹² 2006 legte die EU das Aktionsprogramm für Lebenslanges Lernen auf, das 2007 begann und bis 2013 läuft, und strukturell in vier alle Altersgruppen berücksichtigende Programme eingeteilt wurde: das *Programm* COMENIUS für die Vorschul- und Schulbildung, LEONARDO DA VINCI für die berufliche Bildung, das Programm ERASMUS für die hochschulische Bildung und das Programm GRUNDTVIG für die Erwachsenenbildung. Das vorgesehene Gesamtbudget beträgt sieben Milliarden Euro.¹³

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 Bewertung¹⁴ von beruflich erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen¹⁵ auf allen Niveaus“ zu realisieren (European Ministers for

¹² http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_de.html#

¹³ http://ec.europa.eu/education/programmes/programmes_de.html

¹⁴ In der Erklärung wird von „recognition“ gesprochen.

¹⁵ Qualifikationen bedeutet im Rahmen der EU-Terminologie ein Bildungsabschluss.

VET/European Commission 2002: 2). Neben der Schaffung einer „europäischen Dimension“ in der beruflichen Bildung, Transparenz durch den *Europass*¹⁶ und Information & 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 Referenzniveaus ebenso genannt wie die Entwicklung gemeinsamer Prinzipien der Zertifizierung, die Entwicklung und Verwendung gemeinsamer Maßeinheiten und der Transfer von Credits aus der beruflichen Bildung (a.a.O.). Angestrebt wurde die Entwicklung einer gemeinsamen Leitlinie (set of common principles) für die Validierung von nonformalem und informellem Lernen. Im Maastricht Communiqué 2004 (European Ministers for VET/European Social Partners/European Commission 2004) 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“ (Council of the European Union 2004) besteht im Kern aus einer Ethik, die qualitätssichernde Funktionen besitzt. So wird die „Sichtbarmachung aller Kompetenzen“ angestrebt, als Zweck wird die Differenz zwischen formativ, im Sinne eines Nutzens für den Lernenden¹⁷, 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 (a.a.O.). Erst die Identifikation und Validierung informellen und nonformalen 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“ (European Ministers for VET/European Social Partners/European Commission 2004: 1).

¹⁶ Vgl. Fußnote 9.

¹⁷ Hiermit werden Aspekte angesprochen, die in der Bildungswissenschaft als „biografisches Lernen“ oder „biografische 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.

Im Helsinki Communiqué 2006 (European Ministers for VET/European Social Partners/European Commission 2006) 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)¹⁸ positioniert. Alle Komponenten der OKM finden sich in den Erklärungen wieder und die genannten Maßnahmen stimmen in hohem Maße mit den Zielen des europäischen Raumes für Lebenslanges Lernen überein.

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)¹⁹ 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 eine mittlerweile von 34 EU- und vier EFTA-Mitgliedstaaten²⁰ getragene Veränderung der Hochschullandschaft gesteuert, die auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basiert und ebenfalls alle Merkmale der OKM trägt.

In der Bologna-Erklärung vereinbarten die Gründungsmitglieder sechs Aktionslinien. Neben der Etablierung eines Systems vergleichbarer Abschlüsse und einem zweistufigen Studiengangssystem (undergraduate und graduate) regelt die dritte Aktionslinie die Einführung eines „European Credit Transfer and Akkumulation Systems“ (ECTS)²¹. Beschlossen wird mit dieser Aktionslinie, auch außerhoch-

¹⁸ Der deutsche Bildungsserver definiert ECVET 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.

¹⁹ Die beiden Organisationen fusionierten 2003 zur European Universities Association, EUA.

²⁰ European Free Trade Association, in der Island, Liechtenstein, Norwegen und die Schweiz Mitglied sind.

²¹ Der Kreditpunkt ist die neue Tauschwährung für Studierende und löst die alte Währung der Semesterwochenstunde ab. Ein Bachelorstudiengang z.B., in dem 180 Credits zu erwerben sind, kann in 6 Semestern studiert werden, wenn pro Semester 6 Module mit einem Tauschwert von 5 Credits (pro Credit 30 Stunden ‚workload‘, also in ca. 150 Stunden Arbeitsaufwand zur Aneignung von im Modulhandbuch formulierten Lernergebnissen) mit einer Leistungsüberprüfung abgeschlossen werden. In Deutschland werden Credits oder Kreditpunkte auch als Leistungspunkte bezeichnet. Verloren geht bei der Übersetzung die zweite Bedeutung des Begriffs ‚credit‘ im Sinne von ‚to gain credit for something‘, was übersetzt werden kann mit „Anerkennung für etwas erlangen“, und wesentlich stärker philosophisch denn bildungsökonomisch konnotiert ist. Mobilität ist die vierte Zielsetzung, europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung die fünfte und die Entwicklung einer europäischen Dimension in der Hochschulbildung die sechste Zielsetzung.

schulisch erworbene Lernergebnisse 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“ (European Commission 1999: 4). Die bezüglich der Tempusstrukturen ausgesprochen „kreative“ Formulierung kann als strategische Nutzung der Prinzipien der OKM 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 Nachfolgekonzferenz 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-Mitgliedstaaten 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. 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 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, da das Ziel der Bildungsmobilität²² und die transnationale und transinstitutionelle Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen aufs Engste miteinander verknüpft sind. Eine Mobilität ohne Anerkennung widerspricht der Zielsetzung und erscheint, obschon vielfach in der Vergangenheit wie Gegenwart praktiziert, nicht mehr legitim. So heißt es im London Communiqué 2007: „Eine gerechte Anerkennung von Hochschulabschlüssen, Studienzeiten und Vorbildung (prior learning) einschließlich der Anerkennung nicht formellen und informalen Lernens sind wesentliche Elemente des EHR²³ (...)“ (a.a.O.: 3). „Wir sind erfreut, dass 38 am

²² Zur Verwendung des Mobilitätsbegriffs und das Verhältnis von struktureller und sozialer Mobilität siehe Freitag 2008b.

²³ Europäischer Hochschulraum

Bologna-Prozess beteiligte Länder (...), 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“ (ebd.).

Welche Ziele verfolgt die Lissabon-Konvention (Lisbon Recognition Convention) und welchen Stellenwert hat sie?²⁴ 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 für das Thema Anerkennung/Anrechnung (recognition) im Hochschulraum die zentrale Funktion dar. Im Unterschied zum Bologna- und Kopenhagen-Prozess basiert die Regulierung nicht auf der Methode der offenen Koordinierung (OKM). Konventionen bzw. Abkommen sind juristisch die am stärksten bindenden Vereinbarungen zwischen Nationen, bei deren Unterzeichnung und Ratifizierung die Staaten Verpflichtungen eingehen (Bergan/Rauhvagers 2007: 8). Deutschland gehörte zu den Erstunterzeichnern, ratifizierte die Konvention jedoch erst im August 2007 in der Folge der Aufforderung des London Communiqués. Insgesamt 47 Mitgliedstaaten des Europarates (Council of Europe) und zehn Nichtmitgliedstaaten unterstützen die (trans-) nationale Anerkennung hochschulisch wie außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.²⁵

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 (vgl. Council of Europe 2007 und 2008). Um die Anerkennungsverfahren zu verbessern, bittet das London Communiqué 2007 die Bologna-Follow-up-Gruppe (BFUG) und die ENIC/NARIC-Netzwerke, „zu veranlassen, unsere nationalen Aktionspläne zu analysieren und bewährte Praktiken zu verbreiten“ (a.a.O.).

Welche Funktion besitzen die beiden erwähnten Netzwerke? In der Selbstdarstellung heißt es, dass Europarat und UNESCO zur Implementierung der „Lisbon Recognition Convention“ im Allgemeinen und der Entwicklung von Richtlinien und Praktiken der Anerkennung von Qualifikationen im Besonderen das ENIC

²⁴ Es handelt sich trotz Namensgleichheit nicht um einen Teil der Lissabon-Strategie.

²⁵ „Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region“, vgl. <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=165&CM=1&DF=9/13/2008&CL=ENG>

Network (European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobility) gegründet haben. Das Sekretariat ist am Europarat und der UNESCO/CEPES (European Centre for Higher Education) angesiedelt und kooperiert eng mit dem NARIC Network der Europäischen Union. Das NARIC Network (National Academic Recognition Information Centres) hingegen ist eine Initiative der Europäischen Kommission, gegründet bereits 1984, mit der Zielsetzung, die Anerkennung akademischer Abschlüsse und Teile von Studiengängen in den Mitgliedsstaaten der EU, der EEA Länder²⁶, den assoziierten Ländern von Zentral- und Osteuropa sowie Zypern zu ermöglichen. NARIC ist Teil der Programme SOCRATES/ERASMUS, die die Mobilität der Studierenden und Lehrenden des tertiären Bildungsbereichs der Länder fördern sollen.

Die Bologna-Follow-up-Group (BFUG) 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)²⁷, 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 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 wird vom 11. bis 12. Dezember 2008 in Amsterdam das nächste Bologna-Seminar unter dem Arbeitstitel „Accreditation of Prior Learning, Quality Assurance, and Implementation of Procedures“ stattfinden, an dem vorbereitend Akteure aus allen Mitgliedsstaaten beteiligt sind, sofern sie Interesse bekundet haben, und analog zu den Prozessen im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses das Ziel verfolgt wird, Grundlagen für eine gemeinsame Leitlinie (set of common principles) für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu schaffen.

²⁶ EEA (Einheitliche Europäische Akte)-Länder sind Island, Liechtenstein und Norwegen.

²⁷ Nachfolgeeinrichtung der Gesellschaft europäischer Universitäten (CRE).

1.4 Ein europäisches Kredittransfersystem als Schlüssel zur Bildungsmobilität in Europa?

Aus den bisherigen Beschreibungen sollte 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 aufs Engste miteinander verknüpft sind. Verknüpft wurden die Netzwerke der beruflichen mit der hochschulischen Bildung, die Netzwerke der Netzwerke und mit ihnen die die Bildungs- und Wirtschaftsbereiche steuernden Akteure. Verknüpft wurden die Ziele und Programme, z.B. die Lissabon-Strategie mit dem Bologna- und Kopenhagen-Prozess 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, erfolgreich tätiger Institutionen bedient. Für den europäischen Hochschulraum gilt, dass die Methode der offenen Koordinierung (OKM) ihre Grenzen an den verbindlichen Vereinbarungen der Lissabon-Konvention²⁸ und, wie noch zu zeigen sein wird, an den jeweiligen nationalen Regelungen, finden kann.

Dem Kredittransfersystem wird, gepaart mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, die Rolle des „Schlüssels“ für die Bildungsmobilität (vertikal wie horizontal, zwischen gleichen und unterschiedlichen Bildungssystemen und Nationen) zugewiesen. Parallel zur Vorbereitung der Bologna-Erklärung im Juni 1999 wurde von der Europäischen Kommission eine Steuerungsgruppe etabliert, die den Auftrag erhielt, in Form einer „light-touch feasibility study“, also einer Machbarkeitsstudie, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie die für den Hochschulraum entwickelten ECTS-Prinzipien (Niveau, workload ...) die Idee des europäischen Raumes für Lebenslanges Lernen fördern kann. Als Ergebnis der Teilstudie Deutschland wurde die Befürchtung benannt, dass eine Anwendung von ECTS außerhalb des Hochschulraumes die Einführung und Akzeptanz innerhalb der Hochschule erschweren könnte: „The process of introducing credit accumulation encounters strong reservations when applied to areas outside traditional higher education“ (Adam/Gehmlich 2000: 8).

Die von einem Netzwerk von Netzwerken²⁹ durchgeführten Projekte TRANS-FINE – Transfer between Formal, Informal and Non-formal Education – und

²⁸ Welche Form der Sanktion mit Nichteinhaltung von Vereinbarungen einhergeht, ist jedoch offen.

²⁹ Unter anderen EUCEN – European University Continuing Education Network; EAEA – European Association for the Education of Adults, AEPF – Association Européenne pour la formation professionnelle (a.a.O.: 10 f.).

REFINE – Recognising Formal, Informal and Non-formal Education – schlossen an die Arbeiten von Adam/Gehmlich an, verlagerten den Fokus aber stark auf Fragen der Anrechnung nicht zertifizierter Kompetenzen. Die Ergebnisse wurden in „Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities“ (Corradi et al. 2006) dokumentiert.

Eine Ausweitung des ECTS-Geltungsbereichs wurde bisher weder abschlägig beschieden, noch wird sie aktiv betrieben. Der berufliche Bildungsbereich hat sich für die Entwicklung eines ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) entschieden. Es bleibt abzuwarten, wie dieses System ausgestaltet wird und wie Credits aus dem beruflichen Bildungsbereich, dem Lebenslangen Lernen und der Weiterbildung akkumuliert und in das Hochschulsystem transportiert werden können. Gegenwärtig wird zwar viel darüber gesprochen, aber von einem „credit transfer“ sind die meisten Nationen auch konzeptionell noch weit entfernt. Die Prozeduren stellen bestenfalls einen credit award dar, d.h., es werden Credits verliehen, sofern vorgängig erworbene Lernergebnisse gleichwertig und vom Niveau her äquivalent sind zu Lernergebnissen eines Studienprogramms. Doch schauen wir uns die Erfahrungen mit und die Praxis der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in Ländern Europas näher an. Für diesen Prozess wird im Folgenden das englischsprachige Akronym RPL – recognition of prior learning – verwandt.

2 Anrechnung an Hochschulen in Europa³⁰

Die durch den Bologna-Prozess 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 Erwerbsarbeitsystem und der Ökonomie widerspiegeln (Freitag 2007). Lediglich Großbritannien und Frankreich hatten bereits vor Einführung des Bologna-Prozesses eine nennenswerte Anrechnungspraxis entwickelt (a.a.O.; Gallacher/Feutrie 2003) und gelten daher im Sinne der OKM als „Modelle guter Praxis“ für die anderen Nationen.

³⁰ Die Überblicksarbeiten beschränken sich in der Regel auf Länder des „alten“ Europas. Zu den Bologna-Staaten zählen jedoch ebenso Aserbaidschan, die russische Föderation, Moldawien, die Türkei oder Malta.

In einer als vorläufig bezeichneten Klassifikation der Anrechnungspraxis der EU-Staaten hebt Pat Davies (2006)³¹ vier relevante Kategorien hervor:

- den Einfluss von Gesetzgebungen,
- das Spektrum der Kompetenzen, die angerechnet werden,
- die bildungspolitische Zielsetzung von Anrechnung (Erhöhung der Zahl oder Diversifizierung der Gruppe der Studierenden), sowie
- den Einfluss der Struktur der nationalen Bildungssysteme (a.a.O.: 191 ff.).

2.1 Einfluss von Gesetzgebungen

Von besonderer Bedeutung sind in dieser Kategorie Fragen, wie der Zugang zur Hochschule, der Einsatz von Verfahren der Anrechnung und die Vergabe von Diplomen reguliert werden. Großbritannien bildet die Ausnahme unter den Ländern der EU, da alle drei Bereiche von *jeder* Hochschule eigenverantwortlich geregelt werden können. Die Hochschulen können die Kriterien des Zugangs selbst bestimmen, sie können Anrechnung anbieten oder auch nicht und sind autonom in der Vergabe der Titel. In allen anderen Ländern gibt es eine gesetzliche Regelung, die zwischen Anordnung und Verbot variiert. Die Gesetzgebung Frankreichs z.B. ordnet Anrechnung an: die Hochschulen sind zur Umsetzung verpflichtet und müssen sowohl den Zugang zur Hochschule wie die Anrechnung von Teilen oder der gesamten Qualifikation ermöglichen. Die Gesetzgebung Litauens und Griechenlands hingegen untersagt Anrechnung (a.a.O.: 191). Alle anderen Länder erlauben Anrechnung, wenngleich sie teilweise auf bestimmte Programme, z.B. der Open University oder weiterbildende Studiengänge, begrenzt werden.³²

Die Länder können somit klassifiziert werden in diejenigen, in denen es eine klare ‚top-down‘-Strategie gibt (vor allem Frankreich) und denen mit einer ‚bottom-up‘-Strategie (vor allem GB). Davies weist an dieser Stelle jedoch darauf hin, dass top-down-Strategien in der Regel viel Gestaltungsspielraum lassen, sodass die empirisch vorfindbaren Unterschiede in der Praxis zwischen den unterschiedlich gesteuerten Strategien nicht sehr stark ausgeprägt sind.

³¹ Davies war Koordinatorin der oben erwähnten Programme TRANSFINE und REFINE und ist Geschäftsführerin der „European Association for University Lifelong Learning“ (EUCEN).

³² Deutschland wurde in die Analyse nicht einbezogen, da sich der Hochschulraum dem Thema vergleichsweise spät zuwandte. Hinzuweisen ist zudem darauf, dass die wenigen vorhandenen Übersichten in den Zuordnungen beträchtlich variieren. Interessanterweise sind es Vertreter der Modelle guter Praxis (UK und Frankreich), die die jeweilige Vorreiterrolle stark infrage stellen (siehe hierzu Gallacher/Feutrie 2003, Freitag 2007).

2.2 Welche Kompetenzen werden wofür und in welcher Höhe anerkannt?

Die Länder unterscheiden sich darin, welche Kompetenzen sie anerkennen und für welchen Zweck sie anerkannt werden. Davies spricht von weiten – inkludierenden – versus engen Zugangswegen, die die Inhaber von bestimmten Kompetenzbereichen ein- oder ausschließen. Frankreich und GB werden zur Gruppe der inkludierenden Länder gezählt. Alles Lernen, unabhängig davon, wo es erworben wurde, kann angerechnet werden. Hierzu zählen alle an allen Lernorten erworbene bereits zertifizierte wie nicht zertifizierte (nonformal und informell erworbene) Kompetenzen. Zudem ermöglichen es Frankreich, GB, Irland und Norwegen, durch Anrechnung den Zugang zu einem Studium zu gewinnen, während dieses in den anderen Ländern nicht möglich ist. Die Länder unterscheiden sich darüber hinaus hinsichtlich der Frage, wie viel angerechnet werden kann. Während einige Universitäten Großbritanniens 25 % anrechnen, Estland bis zu 50 % der zu erwerbenden Credits anrechnet, ist es in Frankreich möglich, alle Module eines Studienganges anzurechnen. Die Unterschiede innerhalb der Staaten können jedoch größer sein als die zwischen den Staaten. So gibt es an Hochschulen in Großbritannien ebenfalls die Möglichkeit, alle Module eines Studienganges anzurechnen.

2.3 Zunahme von Studierenden oder Diversifizierung?

Die bildungspolitische mit Anrechnung verbundene Zielsetzung ist abhängig vom politischen, sozialen und ökonomischen Kontext, der u.a. zu der Frage führt, ob Anrechnung politisch für die Gewinnung neuer Zielgruppen und der Inklusion bisher bildungsferner Schichten eingesetzt wird („widening“ participation) oder ob es unabhängig von Gerechtigkeitsdimensionen wie soziale und ethnische Herkunft, Geschlecht oder Behinderung primär um die Erhöhung der Zahl der Studierenden geht („increasing“ participation)³³. Während Großbritannien seit vielen Jahren eine Ausweitung der Zielgruppe und die Inklusion bildungsferner Schichten in die Hochschule betreibt, führt Davies Norwegen als Land an, das versuche, die Verbindungen zwischen Arbeitsmarkt und Hochschule zu stärken. Für Osteuropa (ebenso wie für Südafrika) spielt Anrechnung eine große Bedeutung für die Bewältigung der durch politische Umbrüche ausgelösten Entwertung von Bildungszertifikaten bzw. der Notwendigkeit der Inklusion großer Bevölkerungsgruppen, die traditionell stark bildungsbenachteiligt wurden und auf wenig zer-

³³ Zur Berücksichtigung dieser Dimensionen für die Bewertung der Qualität von Anrechnung siehe Freitag (2008b) in Buhr/Freitag et al. (2008).

tifiziertes Bildungskapital blicken können (vgl. vor allem Valk/Saluveer 2006: 94 ff. und Shalem/Steinberg 2006: 97 ff.).

2.4 Bedeutung der Strukturen der nationalen Bildungssysteme

Schließlich werden von Davies die Strukturen der nationalen Bildungssysteme als relevante Dimension für Anrechnung klassifiziert. Hier stehen sich Länder mit starker beruflicher Bildung (vocational education and training) und denen mit schwach institutionalisierter beruflicher Bildung gegenüber. Von den Ländern Europas gelten nur die Schweiz, Österreich und Deutschland als Länder mit einer ausgeprägten beruflichen Bildung. In den Ländern, deren Bildungssysteme über keine separate und starke berufliche Bildung verfügen, ging die Einführung von Anrechnung mit einer Ausweitung des stark am Arbeitsmarkt orientierten ‚higher vocational/professional sector‘ der Hochschulen einher (Davies 2006).

Eine von Davies nicht benannte für den bundesdeutschen Diskurs bedeutsame weitere Kategorie spielt für die Klassifikation der Anrechnungspraxis der Nationen eine Rolle: das wie der Anrechnung, mit der z.T. auch Fragen der Verwendung angesprochen werden.

2.5 Pauschale oder individuelle Anrechnungsverfahren?

Zu unterscheiden sind individuelle von pauschalen Verfahren. Bei individuellen Anrechnungsverfahren, bei denen formale, nonformal und informell erworbene Kompetenzen angerechnet werden können, wird die Höhe der Lernergebnis-äquivalenz mithilfe von Portfolioverfahren individuell ermittelt, während bei pauschalen Verfahren die auf Äquivalenz geprüften Curricula der Bildungsgänge im Mittelpunkt stehen und es im Idealfall außer bei der Erstentwicklung und für Evaluationszwecke keine individuellen Prüfungen gibt. Das Ergebnis individueller und pauschaler Verfahren kann entweder zum Erlass der ersten Semester führen (auch block credit transfer oder advanced standing genannt), es kann aber auch zum Erlass von Modulen führen, unabhängig davon, wann die Module studiert werden (credit transfer genannt). Die Entwicklung von pauschalen Verfahren spielt für Länder mit ausgeprägter beruflicher Bildung eine größere Rolle als für Länder ohne diese (Freitag 2007: 8).

Der Bologna-Prozess wird von Davies als Katalysator für Anrechnung eingeordnet, deren Praxis jedoch weiterhin stark von institutionellen, disziplinären und

professionellen Kulturen beeinflusst und durch nationale Gesetzgebungen geregelt wird. Jüngste Forschungsergebnisse stärken diese These. In einem von Sokrates finanzierten Projekt „BeFlex“ wurde der Status der Umsetzung von Lebenslangem Lernen und RPL in Universitäten untersucht. Die Ergebnisse werden als „ernüchternd“ bezeichnet. Die Autoren (Davies/Feutrie 2008: 17) kommen zu dem Ergebnis, dass der Bologna-Prozess bisher wenig Einfluss auf RPL hatte: 43 % der befragten Hochschulen gaben an, dass RPL keinen Einfluss auf den Zugang zum Studium hat und 40 % gaben an, dass durch RPL kein Teil des Studiengangs ersetzt werden kann. In 19 % der Fälle war weder das eine, noch das andere möglich.³⁴ Die Autoren heben hervor, dass in vielen Ländern, die durch den Bologna-Prozess zur Einführung von RPL gelangten, Anrechnung eher in Master- und weiterbildenden Studiengängen praktiziert wird als in grundständigen Bachelorstudiengängen (Davies/Feutrie 2008: 15).

Die Methode der offenen Koordinierung (OKM), so kann an dieser Stelle zusammengefasst werden, schafft hinsichtlich des Themas der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf transnationaler Ebene einen bildungspolitischen Anrechnungsdiskurs, der aus Zielvorgaben, Leitlinien, Messinstrumenten, Benchmarks und gegenseitigem Vertrauensversprechen³⁵ besteht. Sie führt auf nationalstaatlicher Ebene zur Implementation von Prozeduren, die dabei jedoch in hohem Maße an nationalen Regelungen, Werten und Rahmenbedingungen gemessen und ggf. gebrochen werden.

3 Die Umsetzung von Anrechnung in Deutschland

Für alle Strategien und Programme der EU lassen sich auf nationaler Ebene korrespondierende Aktivitäten finden. So rückt die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung mit ihrer „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (BLK 2004) die Durchlässigkeit der Bildungssysteme wie auch die Anrechnung von Kompetenzen in den Mittelpunkt der Bildungspolitik. Die Entwicklungen für den sog. ProfilPASS wurden 2006 abgeschlossen³⁶. Ein Kreditpunktesystem und Anrechnungsverfahren für den

³⁴ Die Ergebnisse basieren auf Fragebogenergebnissen (n=150 Universitäten), 52 Fallstudien und 20 Vor-Ort-Besuchen. Dem Bericht ist nicht zu entnehmen, welchen Ländern die Hochschulen angehören, die den Fragebogen beantworteten; unklar bleibt auch, wer in den Hochschulen den Fragebogen ausgefüllt hat und ob ggf. Verfahren für den Zugang zur Hochschule existieren, die nicht unter Accreditation gefasst werden, jedoch auf einem ähnlichen Prinzip basieren.

³⁵ So wird häufig von ‚mutual trust‘, dem gegenseitigen Vertrauen, gesprochen.

³⁶ <http://www.profilpass-online.de>

Berufsbildungsbereich werden im Rahmen der BMBF-Pilotinitiative „DECVET“ modellhaft erprobt³⁷. Der Deutsche Qualifikationsrahmen befindet sich im Konsultationsprozess. Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse wurde bereits 2005 verabschiedet (HRK et al. 2005) und findet für die Lernergebnisbeschreibungen von Studiengangsmodulen zunehmende Bedeutung.

Im Folgenden werde ich einen Überblick über das ‚junge Feld‘ der Anrechnung in Deutschland geben.

3.1 Anrechnung an Hochschulen in Deutschland³⁸

„Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL) war ein Sokrates-Projekt betitelt, an dem die Universität Bremen von 1996 bis 1998 teilnahm, ohne dass diese Methode oder dieses Verfahren an einer deutschen Hochschule umgesetzt wurde (vgl. Alheit/Piening 1999). Ausgetauscht wurden die zentralen Zielsetzungen von APEL und Modelle guter Praxis, diskutiert wurde über Fragen, wer von APEL profitiert und vor allem, welche Bedeutung dem Konzept *„Lernen aus Erfahrung“* beigemessen wird und welchen Stellenwert dies Form des Lernens für hochschulisches Lernen besitzen kann (a.a.O.).

3.1.1 Anrechnungsbeschluss 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“ (KMK 2002).³⁹ Der KMK-Beschluss greift damit die dritte Bologna-Aktions-

³⁷ <http://www.decvet.net/>. DECVET soll die Idee des Deutschen ECVET transportieren.

³⁸ Der Hochschulraum in Deutschland wird gebildet von 391 Hochschulen, davon 104 Universitäten und 184 Fachhochschulen. Die verbleibenden gut 100 Hochschulen verteilen sich auf Theologische-, Kunst- und Verwaltungsfachhochschulen (Statistisches Bundesamt 2007). 2006/07 waren nahezu zwei Millionen Studierende (deutsche und ausländische) immatrikuliert, knapp 300000 davon im ersten Hochschulsemester. Gegenwärtig studieren ca. 2/3 aller Studierenden an Universitäten und 1/3 an Fachhochschulen. Nur 10 % der deutschen Studienanfänger waren im Wintersemester 2005/06 25 Jahre und älter (eigene Berechnungen auf der Grundlage der Daten des Statistischen Bundesamts, Fachserie 11, Reihe 4.1). In den vergangenen 10 Jahren ging der Anteil der Studienanfänger, die älter als 24 Jahre als sind, kontinuierlich zurück. An Universitäten halbierte er sich von 12 % auf 6 % (eigene Berechnungen). Weniger als 1 % der Studierenden gelangten auf dem sogenannten dritten Bildungsweg, also über eine hochschulische Studienberechtigung, ins Studium (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

³⁹ KMK-Beschlüsse sind rechtlich nicht bindend, besitzen jedoch eine hohe Ordnungs- und Orientierungsfunktion.

linie in modifizierter Form auf und regelt, dass 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“ (a.a.O.). 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 Studienberechtigung verfügen oder eine hochschulische Studienberechtigung in Form einer Zugangsprüfung oder vergleichbarem *Procedere* 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, nonformal und informell erworbene Kompetenzen einbezogen werden können.

Die Anrechnungsregelungen der Hochschulgesetze der Länder⁴⁰ greifen den KMK-Beschluss auf; manchmal gehen sie über ihn hinaus, indem sie sich nicht

⁴⁰ Die in den Ländern bestehenden Gesetze zur Einstufungsprüfung für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung wurden in den vergangenen Jahren in einigen Ländern gesplittet in Zugangsprüfung und Einstufungsprüfung. Die Einstufungsprüfung steht allen Studierenden offen. Die Relation von Einstufungsprüfung und Anrechnungsverfahren ist eine juristische und noch zu bearbeitende Frage.

an die 50%-Grenze halten, oder sie schränken ihn auf beruflich erworbene Kompetenzen ein. So heißt es z.B. im Hochschulfreiheitsgesetz (HFG) des Landes Nordrhein-Westfalen (2007, § 63 Prüfungen Abs. 2), dass die Hochschule auf Antrag sonstige Kenntnisse und Qualifikationen auf der Grundlage vorgelegter Unterlagen auf einen Studiengang anrechnen kann. Das Gesetz, „limitiert das durch Anrechnung ersetzbare Studienvolumen gesetzlich nicht“. Allerdings setze die Anrechnung voraus, dass für den Studienabschluss an der anrechnenden Hochschule noch Studien- und Prüfungsleistungen in einem Umfang zu erbringen sind, „dass die Verleihung eines akademischen Grades durch die anrechnende Hochschule berechtigt erscheint“ (Ausführungsbestimmung zum HFG NW: 153). In vielen Fällen verweist das Hochschulgesetz des Landes auf die Regelungskompetenz der Hochschulen, die wiederum auf den allgemeinen und/oder fachspezifischen Teil der Prüfungsordnung. So heißt es z.B. im allgemeinen Teil der Bachelor-Prüfungsordnung der Universität Bremen vom 13.07.2007: „Einschlägige berufspraktische Tätigkeiten sowie Kreditpunkte aus *beruflicher* Fortbildung werden nach näherer Bestimmung der fachspezifischen PO angerechnet, allerdings nicht mehr als 50 % der geforderten Kreditpunkte“ (kursiv WF.).

3.1.2 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“ 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 (BMBF et al. 2003: 2). Der 2005 verabschiedete „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ (QR DHA) (HRK et al. 2005), in dem neben den Deskriptoren für die Lernziele der Bachelor- und Masterstudiengänge auch die formalen Aspekte wie Zugang, Anschluss und Übergänge aus der beruflichen Bildung geregelt sind, bezieht sich auf diese gemeinsame Empfehlung (a.a.O.).

„Außerhalb der Hochschule erworbene und durch *Prüfung* nachgewiesene Qualifikationen⁴¹ und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe ange-

⁴¹ Der Qualifikationsbegriff wird hier in der Bedeutung von *Abschluss* verwandt.

rechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht“ (a.a.O.: 2f.; kursiv WF.). Die im Qualifikationsrahmen geregelte Anrechnung schließt somit die durch formale Fortbildungen erworbenen und bereits geprüften Kompetenzen explizit ein, während informell und nonformal erworbene Kompetenzen sowie Kompetenzen unterhalb der Fortbildungsabschlüsse zwar nicht ausgeschlossen, aber auch nicht explizit eingeschlossen werden. Anders als im Europäischen Qualifikationsrahmen für den Tertiären Bildungsbereich (EQF-EHEA) vorgesehen, ist es im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (QR-DHA) darüber hinaus ausgeschlossen, alle Niveaus aus nonformalen und informellen Lernkontexten heraus zu erreichen. So heißt es im QR-DHA: „Unbeschadet des Erfordernisses eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses⁴² können außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen (...) angerechnet werden (...)“ (a.a.O.: 5).

3.1.3 Fazit

Da sowohl der KMK-Beschluss wie die gemeinsame Empfehlung rechtlich nicht bindend sind, ist die bildungspolitische Beförderung von Anrechnung als bottom-up-Strategie einzuordnen. Protegiert werden in erster Linie pauschale Verfahren der Anrechnung von Kompetenzen aus bundesrechtlich geregelten Fortbildungen, deren besonderer Wert innovations- und beschäftigungspolitisch untermauert wird (vgl. BMBF 2005). Der „besonders qualifizierte Berufstätige“ steht im Mittelpunkt der Bestrebungen, den Hochschulzugang auszuweiten. Die Qualitätssicherung ist eng an die Akkreditierung der Studiengänge gebunden, die von Akkreditierungsagenturen – einer neuen privatrechtlich organisierten Institution – durchgeführt wird.

Ob Anrechnung durch z.B. hochschul- und fachspezifische Prüfungsordnungen ermöglicht und praktiziert wird, hängt 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. Der Bologna-Prozess wird dabei als wirkungsvoller eingeschätzt als die Lissabon-Konvention (Schnitzer 2005: 4), was daran liegen mag, dass Deutschland die Lissabon-Konvention soeben erst ratifiziert hat. Ob dies für die Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen ebenfalls irgendwann zu resümieren ist, hängt sicherlich von der Dynamik ab, die die Anrechnung im Bologna-Prozess im Vergleich zur rechtlich einklagbaren Lissabon-Konvention gewinnt.

⁴² Hiermit ist der Bachelorabschluss gemeint.

Aus den Erfahrungen mit der Anwendung der Methode der offenen Koordinierung (OKM) kann geschlossen werden, dass es die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen umso leichter haben wird, je stärker die Akteure davon überzeugt sind, dass es sich bei der Anrechnung um eine innovative Entwicklung handelt. Von der Innovationsforschung werden folgende Faktoren als relevant für die Durchsetzung von Innovationen benannt: Der subjektive Vorteil einer Innovation (z.B. Prestigegewinn), die Kompatibilität mit einem vorhandenen Wertesystem, die Komplexität bzw. die beim Erstkontakt gefühlte Einfachheit, die Probierbarkeit, d.h. die Möglichkeit des Experimentierens mit der Innovation und schließlich die Sichtbarkeit der Innovation (Rogers 1995).

3.2 Modellprojekte zur Anrechnung von Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

Seit 2005 werden in Deutschland Modellprojekte mit der Zielsetzung gefördert, qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren zu entwickeln und die Implementierung an Hochschulen zu erproben.⁴³

Auf der Grundlage der Förderrichtlinie „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (BMBF 2005) wurden im Rahmen der BMBF-Initiative von Herbst 2005 bis Dezember 2007 bzw. Sommer 2008 zwölf sogenannte Entwicklungsprojekte gefördert, die den thematischen Clustern Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologien, Gesundheit & Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften zugeordnet wurden. Zielsetzung war die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung von in der beruflichen Weiterbildung erworbenen Kompetenzen. Im Mittelpunkt standen die bereits in der gemeinsamen Empfehlung genannten bundesrechtlich geregelten Fortbildungen zum/zur Techniker/Technikerin, zum/zur Betriebswirt/Betriebswirtin, zum/zur Fachwirt/Fachwirtin und zum/zur Meister/Meisterin sowie die „vergleichbaren rechtlich geregelten Weiterbildungen des Gesundheits- und Sozialwesens“ (BMBF 2005: 1). Vier der zwölf Projekte beschäftigten sich mit den „vergleichbaren Weiterbildungen“, also den Weiterbildungen der Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. In diesem Band werden die Ergebnisse, Erkenntnisse und weiterführenden Überlegungen publiziert.

⁴³ Es gibt keine Gesamtübersicht, was u.a. mit der Frage zusammenhängt, wann von Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen gesprochen werden kann. 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).

Neben dem BMBF engagier(t)en sich die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung⁴⁴, die Robert Bosch Stiftung⁴⁵, das Bundesinstitut für Berufsbildung⁴⁶, der Europäische Sozialfonds⁴⁷ sowie der Senat für Wirtschaft und Arbeit der Hansestadt Hamburg⁴⁸. Für die Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe liegen somit die ersten Erfahrungen für die Entwicklung von pauschalen und individuellen Anrechnungsverfahren und die ersten Ergebnisse bezüglich der Höhe der Kompetenzäquivalenzen und damit einhergehender qualitativer Aspekte vor.

Kennzeichen von Modellprojekten ist, dass sich die bildungspolitische Programmatik in einem einerseits empirisch vorfindbaren und andererseits durch die Intervention entstehenden Kontext ausformuliert. Notwendigerweise werden in diesem Prozess Entwicklungsziele reformuliert. Änderungen und Abweichungen sind die Folge und sich ergebende Fragen, Probleme sowie Herausforderungen stellen wichtige Ergebnisse dar. Gleichzeitig werden die Konturen des Gegenstandes Anrechnung konstituiert. Genau diese Prozesse stehen im Mittelpunkt aller Beiträge dieses Bandes.

Literatur

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

Adam, Stephen und Volker Gehmlich (2000): ECTS Extension Feasibility Project In: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ectsext.html>

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

Bach, Maurizio (2000): Die Europäisierung der nationalen Gesellschaft? Problemstellungen und Perspektiven einer Soziologie der europäischen Integration. In: Maurizio Bach (Hg.):

⁴⁴ Übersicht siehe Koch/Westermann 2006. Für die Erziehungs- und Gesundheitsberufe vgl. z.B. Machocki/Räbiger 2006, Räbiger 2007, Piechotta/Pehlke-Milde 2008 sowie Piotrowski/Heckenhahn/Gerlach 2006.

⁴⁵ 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

⁴⁶ Siehe Projekt „Kompetenzerwerb in der AV Medien- und Veranstaltungstechnik“ (ANKOM 2007).

⁴⁷ Siehe hier das Projekt „Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen Erwachsenenbildung auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen“ (Orth/Pannier/Schnadt 2007).

⁴⁸ Siehe Patschula 2007 für das Weiterbildungssystem der IT-Berufe.

Die Europäisierung der nationalen Gesellschaft. Sonderheft 40 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag: 11-38.

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

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

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

Buhr, Regina, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann, u.a. (Hg.) (im Druck): Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Richtlinien für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. 15. Januar 2005. In: http://ankom.his.de/initiative/initiative_dokumente/Richtlinie_Anrechnung12-05.pdf.

BMBF, KMK und HRK (2003): 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.

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

Corradi, Consuela, Norman Evans und Aune Valk (Hg.) (2006): Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities. Tartu: Tartu University Press.

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

Council of Europe (Hg.) (2008): Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (CETS No.: 165). Strasbourg: Council of Europe.

Council of the European Union (2004): „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.

Davies, Pat (2006): Norms and Regulations for the Recognition of Non-Formal and Informal Learning in European Universities: An Overview. In: Consuela Corradi, Norman Evans und Aune Valk (Hg.): Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities. Tartu: Tartu University Press: 179–195.

Davies, Pat und Michel Feutrie (2008): University lifelong learning to lifelong universities In: European University Association (EUA) (Hg.): EUA Bologna Handbook. Berlin: Raabe: 1–18.

Elias, Norbert (1976): Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.

- Europäische Kommission** (2001): Mitteilung der Kommission vom 21. November 2002 über die Schaffung eines europäischen Raums des lebenslangen Lernens [KOM(2001) 678 endg. – nicht im Amtsblatt veröffentlicht]. In: <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11054.htm>.
- Europäische Kommission** (2006): 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.
- Europäische Union** (1993): European Social Policy – Options for the Union. Green Paper. Consultative document. Communication by Mr. Flynn. COM (93) 551 final, 17 November 1993. In: http://aei.pitt.edu/1229/01/social_policy_options_gp_COM_93_551.pdf.
- Europäische Union** (1994): European Social Policy – A Way Forward for the Union. A White Paper. Part A. COM (94) 333 final, 27 July 1994. In: <http://aei.pitt.edu/1118/>.
- Europäische Union** (o.J.): Europaglossar. In: http://europa.eu/scadplus/glossary/index_de.htm.
- Europäischer Rat** (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon). 23. und 24. März 2000 (Lissabon-Erklärung). In: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-ri.do.htm: 19.
- Europäisches Parlament** (2007): Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007) (KOM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)). Straßburg: Europäisches Parlament.
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat** (2008): Empfehlungen des europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 2008/C111/01. In: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>.
- European Commission** (1999): Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999 (Bologna Declaration). In: http://www.cepes.ro/information_services/sources/on_line/bologna.pdf: 4.
- European Ministers of Vocational Education and Training und European Commission** (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on the Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. „The Copenhagen Declaration“. In: http://www.bmbf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf.
- European Ministers of Vocational Education and Training, European Social Partners und European Commission** (2006): The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. In: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_en.pdf.
- European Ministers of Vocational Education and Training, European Social Partners und European Commission** (2004): Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET). In: http://www.vetconference-maastricht2004.nl/pdf/Maastricht_Communique.pdf.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, Ekkehard Nuissl, Horst Siebert u.a.** (Hg.) (1997): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 39, Juni 1997.
- Foucault, Michel und Pascale Werner** (1976): Die gesellschaftliche Ausweitung der Norm. In: Michel Foucault (Hg.): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin: Merve: 83–88.

- Freitag, Walburga** (2007): Expertise: Permeability in education, vocational training and further education – the key to lifelong learning. Presidency Conference „Realizing the European Learning Area. June 3–5th in Munich, Germany. In: <http://194.97.156.141/dokumentation/documents.php>.
- Freitag, Walburga** (2008): Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In: Hilde von Balluseck (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich.
- Freitag, Walburga** (2008b): Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen „guter Anrechnungspraxis“. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann u.a. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (Arbeitstitel). Münster: Waxmann.
- Gallacher, Jim und Michel Feutrie** (2003): 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* 38 (1): 71–84.
- HRK, KMK und BMBF** (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. Kultusministerkonferenz.
- KMK** (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28.06.2002) In: <http://www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf>.
- Koch, Manuela und Georg Westermann** (Hg.) (2006): Von Kompetenz zu Credits. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister** (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin In: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf.
- Land Nordrhein-Westfalen** (2007): Hochschulfreiheitsgesetz (HFG). In: <http://www.uni-duesseldorf.de/home/Presse/doku/Dokumente/HFG.pdf>.
- Linsenmann, Ingo** (2006): Die Bildungspolitik der Europäischen Union. In: Werner Weidenfeld (Hg.): Europa-Handbuch. Band I: Die Europäische Union – Politisches System und Politikbereiche. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung: 332–341.
- London Communiqué** (2007): Towards the European Higher Education Area. In: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London-Communiqu%C3%A9-18May2007.pdf>.
- Machocki, Sieglinde und Jutta Rübiger** (2006): Die Anerkennung vorgängigen Lernens an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. In: DGWF – Hochschule und Weiterbildung 1: 61–71.
- Mead, George Herbert** (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, John W.** (2005 [2001]): Die Europäische Union und die Globalisierung der Kultur. In: John W. Meyer und Georg Krücken (Hg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: 163–178.
- OECD** (2007): Bildung auf einen Blick 2007. Bielefeld: wbv.

- Orth, Annette, Anke Pannier und Pia Schnadt** (2007): Anrechnung der Kompetenzen von Erzieherinnen. Berlin: ASFH: www.asfh-berlin.de/uploads/media/Abschluss_Pr_sentation_29.11.ppt.
- Patschula, Sascha** (2007): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Bestandsaufnahme und Möglichkeiten. Saarbrücken VDM Verlag Dr. Müller.
- Piechotta, Gudrun und Jessica Pehlke-Milde** (2008): 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 7 (<http://www.printernet.info/show.asp?id=849>).
- Piotrowski, Anke, Markus Heckenhahn und Anke Gerlach** (2006): Anrechnung pflegeberuflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Modellversuch WAWiP. In: bwp@ http://www.bwpat.de/ausgabe11/piotrowski_etal_bwpat11.pdf.
- Räbiger, Jutta** (2007): Integration beruflicher und hochschulischer Bildung – die dritte Dimension der Bologna-Reform. In: Johannes Schwarze, Jutta Räbiger und Reinhold Thiede (Hg.): Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikforschung im Wandel – Festschrift für Christof Helberger zum 65. Geburtstag. Hamburg: Verlag Dr. Kovač: 192–213.
- Rogers, Everett M.** (1995): Diffusion of Innovations. New York: The Free Press.
- Schnitzer, Klaus** (2005): Von Bologna nach Bergen. In: Michael Leszczensky und Andrä Wolter (Hg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der Hochschulforschung. Hannover: HIS.
- Shalem, Yael und Carol Steinberg** (2006): Portfolio based assessment of prior learning: a cat and mouse chase after invisible criteria. In: Per Andersson und Judy Harris (Hg.): Re-theorising the recognition of prior learning. Leicaster: National Institute of Adult Continuing Education: 97–115.
- Valk, Aune und Aili Saluveer** (2006): AP(E)L and Reforms in Higher Education at the University of Tartu, Estonia. In: Consuela Corradi, Norman Evans und Aune Valk (Hg.): Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities. Tartu: Tartu University Press: 94–103.
- Wissenschaftliche Begleitung ANKOM** (2007): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Dokumentation der 1. Vernetzungskonferenz am 7. März 2007. Hannover: HIS.

II

Die Ausgestaltung von Anrechnungsverfahren zwischen Weiterbildungs- und Studiengangsverantwortlichen

2 Als Erzieherin in den Studiengang ,Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit‘ der Alice Salomon Hochschule Berlin

PIA SCHNADT

1. Professionalisierung der Arbeit mit Kindern

Im Juni 2004 wurde von der Jugend- und Kultusministerkonferenz ein „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004) verabschiedet. Dieser bildet die Grundlage für Bildungspläne bzw. Bildungsprogramme, die seitdem in den einzelnen Bundesländern entwickelt wurden. Programmatisch vollzieht der Gemeinsame Rahmen in diesen Bildungsprogrammen eine Abkehr von einer Betreuung der Kinder zugunsten einer Orientierung auf Bildung: Im Zentrum des ‚neuen‘ Erzieher/-innen-Handelns steht die Wahrnehmung und Dokumentation des eigensinnigen Bildungshandelns der Kinder. Dieses muss mit Materialien und Ideen angeregt und unterstützt sowie gegenüber anderen – Fachleuten wie Laien – kommuniziert werden.

Erzieher/-innen, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten, haben seither einen expliziten Bildungsauftrag zu erfüllen. Ein Blick in die verschiedenen Bildungsprogramme und -pläne der Bundesländer macht deutlich: Erzieher/-innen müssen, um diese Ziele zu erreichen, über einen großen Fundus an fachspezifischem und didaktischem Wissen verfügen, z.B. in Bereichen wie mathematische und naturwissenschaftliche und technische Grunderfahrungen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004: 98) und Sprache. Darüber hinaus sollen Erzieher/-innen Kinder in ihrer Entwicklung und in ihren Bildungsbedürfnissen beobachten und einschätzen sowie Erziehungspartnerschaften mit den Eltern aufbauen können. Klassische Inhalte wie ästhetische Bildung oder Sport

und Bewegung runden das Bildungsgeschehen in Kindertageseinrichtungen ab und stellen weitere Anforderungen an die Fachkräfte.

Um einer „Verschulung“ des Kindergartens entgegenzuwirken, ist eine Orientierung an einem zeitgemäßen Bildungsverständnis, der Kinder als „Co-Konstrukteure von Lern- und Bildungsprozessen“ betrachtet (Oberhuemer 2003: 54), sowie ein entsprechendes Bild vom Kind vonnöten:

- Erzieher/-innen sollen Kinder als aktive und kompetente Akteure betrachten, „die sich ihre Wirklichkeit aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln aneignen“ (Robert Bosch Stiftung 2008a).
- Weiterhin sollen Erzieher/-innen Kinder als sozial kompetente Wesen betrachten, „für deren Selbstbildungsprozesse ein Lebensumfeld benötigt wird, dass einerseits ihren Autonomiebestrebungen Raum gibt und ihnen andererseits genügend Sicherheit, Schutz und Unterstützung bietet, damit sie ihre persönlichen Fragestellungen herausfinden und Lösungsversuche ohne direktes Risiko erproben können“ (a.a.O.).

Das lernende und konstruierende Kind benötigt daher zwar einen besonderen Schutz und besondere Unterstützung, darf aber nicht in seiner ganzheitlichen Welteroberung und -konstruktion durch eine fachdidaktische Einengung auf isoliertes Kompetenztraining behindert werden. Aufgabe professioneller Pädagogen/Pädagoginnen in Kindertagesstätten ist es daher, Kinder durch eine vorbereitete Umgebung in der Entwicklung all ihrer Potentiale zu unterstützen, systematisch und vom Kind ausgehend Bildungsimpulse zu geben, liebevolle, sichere und wertschätzende Beziehungen als Grundlage für die Erziehungs- und Bildungsarbeit zu gewährleisten und Förderangebote so in den pädagogischen Alltag zu integrieren, dass die Kinder auf eigene Ressourcen zurückgreifen können.

Die Erfüllung dieses Bildungsanspruchs durch die in Kindertageseinrichtungen tätigen Erzieher/-innen ist nur möglich, wenn sie eine qualitativ hochwertige Ausbildung erfahren haben und auf die vielfältigen Anforderungen, die die Tätigkeiten in Krippe, Kindergarten oder Hort mit sich bringen, vorbereitet sind.

Derzeit stehen in Deutschland zwei Wege zur Verfügung, zu einem Berufsabschluss zu gelangen. Der überwiegende Teil der Erzieher/-innen wird an speziellen Fachschulen bzw. an Fachakademien für Sozialpädagogik oder an pädagogischen Berufskollegs ausgebildet. Dies stellt auch den traditionellen Ausbildungsweg dar. Diese Ausbildung wurde in den letzten Jahren reformiert, jedoch nicht bundeseinheitlich geregelt. Zwar hat die Kultusministerkonferenz (2000) sich auf allgemeine Rahmenvorgaben verständigt, jedoch sieht jedes Bundesland

eigene gesetzliche Regelungen vor, die den Weg zum/zur staatlich anerkannten Erzieher/-in vorgeben.

Parallel dazu wurden in den vergangenen Jahren an Hochschulen Studiengänge für Erzieher/-innen entwickelt, die mit dem Bachelor of Arts (B.A.) einen berufsqualifizierenden akademischen Abschluss bieten. Im Wintersemester 2007/08 wurden in Deutschland 27 Bachelorstudiengänge angeboten, die jedoch nur einen kleinen Teil der in diesem Berufsfeld benötigten Absolventen/Absolventinnen ausbilden. Darüber hinaus wurde bisher ein Masterstudiengang eingerichtet, weitere sind geplant (Hermann 2008). Gemeinsam ist allen Studiengängen, dass sie die „Breitbandausbildung“⁴⁹, die Erzieher/-innen an Fachschulen durchlaufen, auf die Arbeit mit Kindern im Vorschulalter, teilweise auch bis zu ca. 12 Jahren, fokussieren, und somit ihre Qualifikationsziele an einem frühpädagogischen Profil ausrichten. Mit einer Anbindung der frühpädagogischen Ausbildung an den tertiären Bildungssektor ist die Erwartung verbunden, dass „die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld das Innovationspotential für die Entwicklung der Praxis“ sowie „die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen“ unterstützt (vgl. Robert Bosch Stiftung 2005).

Aufgrund der parallelen Ausbildungswege für Erzieher/-innen ist es nach Ansicht der Jugendministerkonferenz „dringend notwendig, die Anrechnung der Ausbildung an der Fachschule bzw. Fachakademie für Sozialpädagogik, aber auch der Fort- und Weiterbildungsangebote in einem modularisierten Ausbildungssystem sicherzustellen“ (Jugendministerkonferenz 2005: 2).

Mit dem Ziel, einen Beitrag zu durchlässigen Ausbildungsstrukturen in diesem Berufsfeld zu leisten, beteiligte sich die Alice Salomon Hochschule Berlin von Oktober 2005 bis Juni 2008 an der durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung (ANKOM)“. Beteiligt waren insgesamt zwölf Entwicklungsprojekte. Im Projekt der ASFH sollten Wege zur Schaffung durchlässiger Strukturen zwischen Fachschule und Fachhochschule entwickelt und implementiert werden. Kernaufgabe des Projektes war es zu untersuchen, inwieweit im Rahmen der Aus- und Weiterbildung sowie der Berufspraxis von Erzieher/-innen erworbene Kompetenzen als gleichwertig zu den im Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter zu erwerbenden gelten können und somit als Studienäquivalente angerechnet werden können. Weiterhin sollte ein Verfahren zur Bestim-

⁴⁹ Diese umfasst neben dem frühpädagogischen Bereich die Jugendarbeit sowie Berufsfelder in stationären und teilstationären Einrichtungen.

mung dieser Kompetenzäquivalenz sowie zur Anrechnung dieser als gleichwertig eingestuften Kompetenzen auf das Hochschulstudium entwickelt werden.

Mit den Ergebnissen dieses Entwicklungsprojekts verbunden ist die Absicht, ausgebildeten Erzieher/-innen durch eine verkürzte Studiendauer oder ein Studium in Teilzeitform einen akademischen Abschluss und gleichzeitig den Verbleib in der Erwerbstätigkeit zu ermöglichen. Die Alice Salomon Hochschule möchte einen Beitrag zur notwendigen Professionalisierung und Akademisierung der Erzieher/-innen leisten, indem sie auch berufserfahrenen Erzieher/-innen den Weg zum Hochschulstudium eröffnet.

Gleichzeitig soll mit der Schaffung durchlässiger Bildungswege und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen der Zugang zu Wissenschaft und Forschung für Erzieher/-innen verbessert werden. Gerade in der frühpädagogischen Forschung bedarf es einer Nachwuchsförderung durch Studienabschlüsse und Promotionen, die berufserfahrenen Erzieher/-innen nicht verschlossen bleiben sollte.

Als Projektziele wurden formuliert, dass im Rahmen der ANKOM-Initiative von dem Entwicklungsprojekt an der Alice Salomon Hochschule

1. ein pauschales Verfahren für die Anrechnung formal erworbener Qualifikationen und Kompetenzen im Rahmen der Berufsausbildung an den Berliner Fachschulen für Sozialpädagogik und
2. zur Berücksichtigung nichtformal und informell, insbesondere in der Berufspraxis von Erzieher/-innen erworbener Kompetenzen ein individuelles Anrechnungsverfahren entwickelt werden.

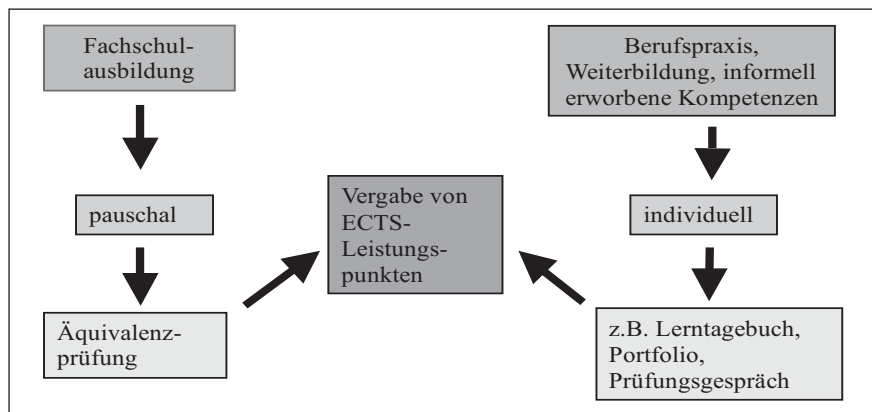


Abb. 1: Anrechnungsverfahren an der Alice Salomon Hochschule Berlin

2. Entwicklung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens

Für das pauschale Anrechnungsverfahren wurde die Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (APVO-Sozialpädagogik) vom 11. Februar 2006 zugrunde gelegt. In Kooperation mit drei Berliner Fachschulen – der 1. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik, der 2. Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Berlin-Pankow und der Anna-Freud-Schule – wurden die angestrebten Lernergebnisse der Fachschulausbildung denjenigen des Bachelorstudiengangs *Erziehung und Bildung im Kindesalter* gegenübergestellt. Diese Lernergebnisse wurden dann in Bezug auf Inhalt und Niveau verglichen. Als Ergebnis des Projekts wurde eine Gleichwertigkeit der in den Fachschulen erworbenen Kompetenzen für die folgenden elf Module der Fachhochschule festgestellt:

Modul	Credits
M 3 Pädagogische Alltagsgestaltung	10
M 4 Spielpädagogik	5
M 5 Praxismethoden	10
M 8 Recht	5
M 11 Ästhetische Bildung I	5
M 12 Ästhetische Bildung II	5
M 16 Kommunikation und Sprache	10
M 19 Bewegungsförderung	5
M 20 Arbeitsfelder und Berufsidentität	10
M 21 Organisation und Management	10
M 22 1. Praktikum	15
Summe	90

Abb. 2: Pauschal anrechenbare Module im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Für die Absolventen/Absolventinnen der drei am Projekt beteiligten Fachschulen ist damit seit dem Sommersemester 2008 eine pauschale Anrechnung von 90 Credits⁵⁰ aus ihrer fachschulischen Ausbildung auf das Hochschulstudium im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter möglich. Dies entspricht 2700

⁵⁰ Ein Credit entspricht ca. 30 Stunden.

Zeitstunden. Im Folgenden werden die beiden Ausbildungen und der Prozess der Entwicklung des Verfahrens näher beschrieben.

2.1 Die Ausbildung zum/zur Erzieher/-in an den Berliner Fachschulen

In Berlin wurde die fachschulische Ausbildung für Erzieher/-innen 2003 reformiert. Hierbei wurde das schulische Curriculum an einem Lernfeldkonzept orientiert und die fachpraktische Ausbildung in die schulische Ausbildung integriert. Darüber hinaus wurde als regelmäßige Voraussetzung für die Zulassung zur Fachschulausbildung für Erzieher/-innen die (Fach-)Hochschulreife festgesetzt (APVO-Sozialpädagogik 2006).

Die dreijährige Ausbildung umfasst insgesamt 2600 Unterrichtsstunden sowie eine integrierte fachpraktische Ausbildung mit einem Umfang von 44 Wochen, die mit 280 Unterrichtsstunden begleitet werden. 500 Unterrichtsstunden können als Profilunterricht von den Fachschulen frei gestaltet werden. Für die verbleibenden 1820 Unterrichtsstunden gilt ein verbindliches Rahmencurriculum. Dieses ist in fünf Lernbereiche mit insgesamt 16 Themenfeldern gegliedert. Ausgebildet wird in Themen wie „Kommunizieren und Kooperieren“, professionelles Handeln von Erziehern/Erzieherinnen („Berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln“ und „Beobachten, Interpretieren, Planen und Handeln“). Hinzu kommen kreative Elemente wie „Entwicklung menschlicher Ausdrucksformen anregen, begleiten, anleiten“, praktische Elemente wie „Lebensräume erschließen und gestalten“ sowie „Alltag und besondere Anlässe gestalten“. Bildungsinhalte wie „Natur und Umwelt erfahren“ sind ebenso Bestandteil der Ausbildung wie Inhalte, die sich mit den Rahmenbedingungen der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe befassen (z.B. Sozialpädagogische Einrichtungen als Dienstleistungsunternehmen erfassen und entsprechend handeln“) (vgl. Senatsverwaltung Berlin 2006).

Die Ausbildung schließt mit einer Facharbeit ab, in der wissenschaftliche Literatur verarbeitet werden soll. In einer Bearbeitungszeit von sechs Monaten soll ein Thema schriftlich bearbeitet werden. Der Text soll einen Umfang von rund 20 Seiten haben. Das Thema soll sich in der Regel auf das dritte Praktikum beziehen und muss in einem Kolloquium verteidigt werden.

Grundlegendes *didaktisches Prinzip* der fachschulischen Ausbildung ist das Lernfeldkonzept (Strukturkommission zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern im Land Berlin 2001). Die Ausbildung ist danach strukturiert in

- Lernbereiche: Hierin sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen und gesellschaftlich bedeutsamen Handlungssituationen zusammengefasst.
- Themenfelder⁵¹: Diese beinhalten didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder, in denen Fachgebietsinhalte in einen berufsbezogenen Anwendungszusammenhang gebracht werden. Themenfelder umfassen komplexe Aufgabenstellungen, die im Unterricht handlungsorientiert bearbeitet werden, und zwar in
- Lernsituationen: Diese konkretisieren die Themenfelder und beinhalten konkrete berufliche Handlungssituationen.

Die schulische Ausbildung erfolgt in einem Pflichtteil, der fünf Lernbereiche umfasst:

1. Kommunikation und Gesellschaft
2. Sozialpädagogische Theorie und Praxis
3. Musisch-kreative Gestaltung
4. Ökologie und Gesundheit
5. Organisation, Recht und Verwaltung

Dieser Pflichtteil wird ergänzt durch Profilunterricht, in dem die Studierenden der Fachschulen in berufsbezogenen Projekten arbeiten.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Themenfelder und die Bestimmung der Lernsituationen sind den Schulen vorbehalten. Die Gleichwertigkeit der Ausbildung soll durch die Festlegung methodisch-didaktischer Grundsätze in der Ausbildungsverordnung, durch die Festlegung von Lerninhalten und Lernzielen in Rahmenlehrplänen sowie durch die Festlegung von Richtwerten für die Gesamtstundenausbildung erreicht werden (vgl. a.a.O.). *Ziel der Ausbildung* ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen der Kinder und Jugendhilfe als Erzieherin oder Erzieher und eigenverantwortlich tätig zu sein (vgl. a.a.O.).

Den *konzeptionellen Rahmen* der Fachschulausbildung bilden Entwicklungsaufgaben, die aufeinander aufbauen:

1. Orientierung, um Vorstellungen von der Berufsrolle zu entwickeln.
2. Verknüpfung von Erfahrungen, Wissen und Können mit den beruflichen Anforderungen und Erwartungen.
3. Erarbeitung von Konzepten pädagogischen Handelns.
4. Entwicklung eigener Professionalität (vgl. a.a.O.).

⁵¹ Im Lernfeldkonzept werden diese üblicherweise Lernfelder genannt.

Die Entwicklung dieser beruflichen Kompetenz, Professionalität und Identität erfolgt durch die Ausprägung personaler, sozialer, fachlicher und methodischer Kompetenzen, die zusammengenommen zu beruflicher Handlungsfähigkeit führen sollen. Diese Kompetenzdimensionen werden weiterhin strukturiert durch:

- interaktionsbezogene Arbeit, die nach innen die Gestaltung der pädagogischen Arbeit und nach außen die Arbeit mit Eltern, beteiligten Fachkräften und mit der Öffentlichkeit umfasst.
- organisationsbezogene Arbeit, die zum einen die eigene Einrichtung und zum andern die Zusammenarbeit mit Behörden, anderen Einrichtungen und den Organisationen im Umfeld einschließt.

Um die angegebenen Entwicklungsaufgaben und Kompetenzdimensionen zu bearbeiten, beinhaltet die Ausbildung in den ersten beiden Semestern die Vermittlung von Orientierungs- und Überblickswissen sowie die Aneignung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei beziehen sich die Inhalte des ersten Ausbildungsjahres vollständig auf die Arbeit mit 0 bis 6-jährigen Kindern. Die beiden folgenden Semester dienen der Aneignung grundlegender und vertiefender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu arbeitsfeld- und/oder themenbezogenen Schwerpunkten. Hier ist eine inhaltliche Öffnung zu den anderen Zielgruppen des Berufs – Schulkindern und Jugendlichen – vorgesehen (a.a.O.). Im Berufspraktikum erfolgt dann eine Erweiterung, Festigung und Vertiefung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

2.2 Der Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule

Der Bachelorstudiengang *Erziehung und Bildung im Kindesalter* an der Alice Salomon Hochschule ist der erste an einer Hochschule etablierte, der für ein ähnlich lautendes Berufsfeld qualifiziert. Er ist als grundständiger Studiengang konzipiert und umfasst eine Workload von insgesamt 210 Credits, die in sieben Semestern studiert werden kann. Integriert in den Studiengang sind zwei 12-wöchige Praxisphasen, die durch ein Projektstudium begleitet werden.

Ziel des Studiengangs ist es, den Studierenden umfassende Kompetenzen und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozesse mit Kindern im Alter von 0 bis 13 Jahren zu gestalten. Dazu gehören Kompetenzen zur Planung, Analyse und Interpretation pädagogischer Situationen sowie deren Weiterentwicklung und Präsentation. Die pädagogische Praxis der Absolventen/Absolventinnen des Studiengangs bezieht sowohl

die Arbeit in Institutionen der Elementar- und Primarbildung als auch beratende, leitende und fortbildende Tätigkeiten mit ein. Zum Berufsfeld der akademisch ausgebildeten Erzieher/-innen gehören zudem Forschungstätigkeiten und Projektentwicklung, die mit Blick auf die Initiativen eines neuen MA-Studiengangs⁵² auch Wege zur Promotion eröffnen sollen (vgl. Alice Salomon Hochschule 2008).

Allgemein gesprochen geht es in dem Bachelorstudiengang um die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Nach dem Verständnis der Alice Salomon Hochschule gehören hierzu sowohl theoretisches Verfügungswissen wie auch praktisches, fall- bzw. situationsbezogenes Wissen. Darüber hinaus ist aber die Entwicklung eines reflexiven Orientierungswissens erforderlich. „Orientierungswissen, das durch Berufserfahrung weiter angereichert und vertieft wird, ermöglicht den (zukünftigen) Pädagogen/Pädagoginnen, sich zu theoretischen Wissensbeständen ebenso in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu setzen, wie auch zu sich selbst und zu den Beobachtungen und Praktiken des konkreten Alltags“ (Nentwig-Gesemann 2008: 4).

Die Kompetenzbereiche, die zur hier skizzierten professionellen Handlungskompetenz gehören, sind im Einzelnen:

- Fachkompetenz (theoretisches Grundlagenwissen), d.h. theoretisches Verfügungswissen zu Theorien und Erkenntnissen aus der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen sowie aus benachbarten Wissenschaften. Wissen und Kompetenzen in verschiedenen Bildungsbereichen, das in praktisches Erfahrungswissen überführt wird.
- Allgemeine und bildungsbereichsspezifische didaktische Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, Methoden des didaktischen Handelns systematisch anwenden zu können, mit denen Lehr-Lern-Prozesse systematisch und kunstgerecht gestaltet werden können.
- Analytische Kompetenz, d.h. professionelle Fähigkeiten des Wahrnehmens und Interpretierens von komplexen Situationen im pädagogischen Alltag, die Reflexion und Evaluation von pädagogischer Handlungspraxis sowie die entsprechend fundierte Konzipierung von ressourcenorientierten und an den Bildungsimpulsen der Kinder anknüpfenden Handlungsstrategien.
- Reflexive und selbstreflexive Kompetenz, denn „Professionalisierungsprozesse werden nicht als kontinuierliche Prozesse der Aufschichtung von Verfügungswissen betrachtet, sondern als lebenslange, zirkuläre und reflexive Prozesse. Theoretisches und praktisches Wissen muss nicht nur kontinuierlich erweitert,

⁵² Die ASFH bietet ab dem Wintersemester 2008 einen Masterstudiengang Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik an, der sich u.a. auch an Absolventen/Absolventinnen des Bachelorstudiengangs Erziehung und Bildung im Kindesalter richtet (vgl. www.asfh-berlin.de/index.php?id=2511).

sondern auch zueinander in Beziehung gesetzt und einer kritischen (Selbst-) Reflexion unterzogen werden. Damit verbunden ist der Anspruch einer engen Verzahnung von theoretischer und berufspraktischer Ausbildung ...“ (a.a.O.).

- Forschungskompetenz, d.h. Kompetenzen im Bereich der empirischen Sozialforschung.
- Interaktionelle Kompetenz, denn „die pädagogischen Fachkräfte müssen auf dieser Grundlage zum einen in einen Interaktions- und Kommunikationsprozess mit den Kindern einsteigen, die diesen nicht eine Reduktion auf solche, von den Erwachsenen vorgegebenen Kommunikationsmedien, aufzwingt. Zum anderen müssen sie ihre Wahrnehmungen und Interpretationen aber auch in Sprache fassen, um dies z.B. in die Kommunikation mit Eltern oder anderen pädagogischen Fachkräften einbringen zu können.“ (a.a.O.).
- Organisatorische Kompetenz, insbesondere Kompetenzen im Bereich des Organisations- und Personalmanagements, der Evaluation und der Qualitätsentwicklung sowie der Öffentlichkeitsarbeit und der Erwachsenenbildung.

Inhaltliche Grundlage des Studienkonzepts bildet eine pragmatisch fundierte Bildungstheorie, die sowohl adaptive als auch konstruktive Elemente enthält. „Das Individuum eignet sich die Welt im Rahmen von Erfahrungen und interaktiven Handlungszusammenhängen an und erzeugt sie zugleich; dabei wird es zugleich auch selbst geformt, entwickelt und verändert sich“ (Alice Salomon Hochschule 2008). Eine weitere inhaltliche Grundlage bildet ein zeitgemäßes „Bild vom Kind“. Danach sollen Kinder als autonome, aktive und kompetente soziale Akteure betrachtet werden, „für deren Selbstbildungsprozesse ein Lebensumfeld benötigt wird, dass einerseits ihren Autonomiebestrebungen Raum gibt und ihnen andererseits genügend Sicherheit, Schutz und Unterstützung bietet, damit sie ihre persönlichen Fragestellungen herausfinden und Lösungsversuche ohne direktes Risiko erproben können“ (Robert Bosch Stiftung 2008a). Beides – Bildungsverständnis und Bild vom Kind – bilden die Grundlagen für die weitere curriculare Ausgestaltung der Module.

Inhaltliche Schwerpunkte des Studienkonzepts sind neben wissenschaftlichen Grundlagen der *Erziehung und Bildung im Kindesalter*, insbesondere die Bildungsbereiche Sprache, Naturwissenschaft, Mathematik, Bewegung und Ästhetische Bildung. Auch werden im Curriculum der Alice Salomon Hochschule Forschungsmethoden, Diversity⁵³ und internationale Erfahrungen betont. Im Studienkonzept

⁵³ Diversity bedeutet Vielfaltigkeit, Verschiedenheit. Der Diversity-Ansatz soll im Rahmen des Studiums die Sinne schärfen für alle Benachteiligungen, die auf Grund sozialer, kultureller, geschlechtlicher oder auch gesundheitlicher Bedingungen entstehen, und diesen entgegenwirken.

der Alice Salomon Hochschule sind aber auch viele Elemente enthalten, die sich in ähnlicher Form in der Fachschulausbildung wiederfinden.

2.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen fachschulischer und hochschulischer Ausbildung

Der Vergleich und die Feststellung von Äquivalenzen der an den beiden Lernorten Fachschule und Fachhochschule ausgebildeten Kompetenzen bildeten die Grundlage des zu entwickelnden Anrechnungsverfahrens. Für die pragmatische Handhabung dessen, was als Kompetenzen bezeichnet wird, hat sich in jüngster Zeit im Hochschulbereich der Begriff „Lernergebnis“ (learning outcome) etabliert.

Lernergebnisse werden dabei verstanden als „Resultate von Lernprozessen der Lernenden“, die „von den Lehrenden im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen identifiziert und der Realisierung alsdann durch geeignete curriculare und lehr-/lernbezogene Strukturen bzw. Verfahren planerisch und darauf aufbauend faktisch umgesetzt (werden); der Erfolg wird durch einen Soll-Ist-Vergleich evaluiert“ (Schermutzki 2007: 5). Der Blick richtet sich damit auf die Ergebnisse des Lernprozesses (Outputorientierung, learning outcome). Zugleich steht der Begriff Lernergebnis an den Hochschulen gegenwärtig in einem engen inhaltlichen Zusammenhang mit den Konzepten zu Lernniveaus, den Deskriptoren für einzelne Lernniveaus, zu der Vergabe von Kreditpunkten und der Benotung.

Um die für einen Kompetenz-Äquivalenz-Vergleich infrage kommenden Lernergebnisse zu ermitteln, wurde zunächst ein umfangreiches Forschungsdesign entwickelt. In diesem Zusammenhang

- wurde ein curricularer Vergleich der beiden Ausbildungsformen vorgenommen.
- wurden Experteninterviews mit den Hochschullehrerinnen des Studiengangs und drei Leitern/Leiterinnen Berliner Fachschulen geführt.
- wurde mit drei Lehrbeauftragten des Studiengangs eine Gruppendiskussion durchgeführt.
- wurden Absolventen/Absolventinnen von zwei Fachschulen mittels eines Fragebogens befragt.

Die Ergebnisse des curricularen Vergleichs, der Experteninterviews und der Gruppendiskussion ergaben folgendes Bild: Anders als die Fachschulausbildung zielt der Studiengang nicht auf sozialpädagogische Arbeitsfelder allgemein, sondern explizit auf Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsprozesse von 0 bis 13-jährigen

Kindern. Für diese Altersgruppe werden die angestrebten Aufgabenfelder zudem weiter gefasst. Während die Fachschulausbildung dort, wo sie sich auf den frühpädagogischen Bereich bezieht, den Gruppendienst in Kindertageseinrichtungen in den Blick nimmt, will der Studiengang auch für leitende, beratende und fortbildende Tätigkeiten qualifizieren. Darüber hinaus wird mit dem Studiengang auch die Möglichkeit angestrebt, frühpädagogische Forschung zu betreiben.

Mit diesen Qualifikationszielen strebt der Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter die Ausbildung von Kompetenzen an, die im Rahmencurriculum der Fachschulausbildung nicht vorgesehen sind. Hierzu gehören insbesondere Beratungs- und Forschungskompetenzen. Den entscheidenden Unterschied zwischen fachschulischer und hochschulischer Ausbildung bildet danach nicht eine quantitative Ausweitung des Theorieanteils im Studiengang gegenüber der Fachschulausbildung. Vielmehr werden von Hochschuleseite vor allem Forschungskompetenz, die Ausbildung eines forschenden Habitus, analytische Kompetenz und Reflexionsfähigkeit als zentrale Studienziele und im Unterschied zur Fachschulausbildung benannt. Erzieher/-innen „müssen in der Lage sein, die Perspektiven der Kinder zu erschließen“ (Nentwig-Gesemann 2006). Dies setze „die analytische, die reflexive, die selbstreflexive und die Forschungskompetenz“ voraus. „Für die Begleitung der Bildungsprozesse ist eine ‚verstehende Distanz‘ notwendig, eine „Fremdheitshaltung, die Fähigkeit, mich dann überhaupt erst mal an den Rand des Geschehens zu begeben und zu beobachten“ (a.a.O.). Module, die den Erwerb dieser Kompetenzen beinhalten, werden daher bei der Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen nicht berücksichtigt.

Im Studienkonzept und auch in dem für die Bachelorebene frühpädagogischer Studiengänge formulierten Qualifikationsrahmen findet sich zudem eine im Vergleich zur Fachschulausbildung starke Betonung wissenschaftlich fundierten Wissens. Absolventen/Absolventinnen von Bachelorstudiengängen sollen beispielsweise über systematisches und wissenschaftlich fundiertes Wissen der Geschichte und Theorien der Pädagogik sowie relevanten Bezugswissenschaften verfügen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008b). Diesem Anspruch trägt der Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter durch eine umfangreiche theoretische Fundierung in diesen Bereichen Rechnung. Aus diesem Grund erschien eine Anrechnung auch dieser wissenschaftlichen Grundlagen des Studiengangs nicht sinnvoll.

Niveauunterschiede zwischen Ausbildung und Studium zeigten sich nach Einschätzung der Lehrkräfte vor allem in der theoretischen Durchdringung des notwendigen Fachwissens und in argumentativen Fähigkeiten: „Die haben eine andere Sichtweise, was so ein Kind in seiner Entwicklung an Potenzial hat. Da ist

mehr Hintergrund.“ – „Ich kann hier (im Studiengang EBK, Anm. PS) Probleme anders diskutieren, auf einem anderen Niveau.“ – „Die wollen den ganzen Zusammenhang verstehen, das ist bei Fachschulabsolventen nicht so das Thema“ lauten Statements von befragten Lehrbeauftragten zu den Niveauunterschieden. Auch in Bezug auf Selbstständigkeit und Motivation der Studierenden sahen die Lehrbeauftragten, die beide Ausbildungen kennen, große Unterschiede: „Wo ich Dinge miteinander verknüpfen will, da wollen sie (die Studierenden des Studiengangs Erziehung und Bildung im Kindesalter, Anm. PS) die selbst erarbeiten.“ „Mehr Eindeutigkeit in der Berufswahl, die füllen diesen Erzieherberuf neu aus, die sind kämpferisch“ (a.a.O.).

Durch die Darlegung des Bildungsverständnisses des Studiengangs sowie des Bildes vom Kind wird ein starker Fokus auf die Gestaltung von Bildungsprozessen mit Kindern gelegt, der alle anderen sozialpädagogischen Tätigkeiten untergeordnet sind. Im Studienkonzept findet dies seinen Niederschlag in der ausführlichen Behandlung der Bildungsbereiche, wie sie im Berliner Bildungsprogramm benannt sind. Die Bildungsbereiche Naturwissenschaft, Mathematik und Technik fehlen im Curriculum der Fachschulausbildung nahezu vollständig und kommen daher für eine Anrechnung nicht in Betracht.

Für die Entwicklung einer fundierten professionellen Handlungskompetenz wird im Studiengang zudem eine theoretische Durchdringung und Reflexion der praktischen Erfahrungen angesehen, wodurch die Verzahnung von theoretischen und praktischen Anteilen im Studiengang eine prominente Bedeutung erhält. Denn: „Für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz bedarf es, wie schon angedeutet, der systematisch und praxisnah geübten Fähigkeiten des aufmerksamen Wahrnehmens und Beobachtens, des Verstehens und Erklärens. Analytische Fähigkeiten und Forschungskompetenzen eröffnen (angehenden) Frühpädagoginnen sowie Lehrerinnen zum einen die Möglichkeit, die Praxisferne theoretischer Überlegungen zu überwinden, zum anderen aber – und dies ist noch entscheidender – sich systematisch „fremd“ zu machen und mit einem fragenden, offenen, entdeckenden Blick die Praxis (auch die eigene) immer wieder neu zu erforschen“ (Nentwig-Gesemann 2008: 5). Die Verzahnung der theoretischen Studienanteile mit den vorgesehenen Praxisphasen erhält vor diesem Hintergrund eine prominente Bedeutung. Aus diesem Grund wurde das zweite Praktikum in einem Kompetenz-Äquivalenz-Vergleich nicht betrachtet, weil dieses im Studium mit der Bearbeitung einer Forschungsfrage verbunden ist.

Auch die Befragung von Absolventen/Absolventinnen der Erzieher/-innenausbildung an Berliner Fachschulen zur Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen konnte

für die Eingrenzung der im Rahmen des Kompetenz-Äquivalenz-Vergleichs zu betrachtenden Lernergebnisse genutzt werden. Die Fragen nach der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen erfolgten zum einen in 26 Items mit einer 5-teiligen Skala, in der die eigenen Fähigkeiten von *sehr gering* bis *sehr hoch* eingeschätzt werden konnten. Zum anderen konnte eine Selbsteinschätzung in den Bereichen Fachwissen, didaktische Kompetenz, Beobachtungskompetenz und analytische Kompetenz mittels einer vorgegebenen und erläuterten Einteilung in grundlegende, systematische und vertiefte Kenntnisse (Fähigkeiten, Kompetenzen) abgegeben werden.

Die Absolventen/Absolventinnen sahen ihre besonderen Stärken und Kompetenzen vor allem in den Bereichen (Selbst-)Reflexion, Teamarbeit, pädagogische Konzeptionen, Gestaltung des pädagogischen Alltags, Sprachentwicklung und Sprachförderung, Beobachtung und Dokumentation sowie frühpädagogische Konzeptionen. Auch schätzten sie ihre Kenntnis im Bereich der entwicklungspsychologischen Grundlagen hoch ein. Aufgrund des geringen Stundenumfangs, den dieser Themenbereich im Rahmencurriculum der Berliner Fachschulen einnimmt und weil von den Hochschullehrerinnen hier eine der wissenschaftlichen Säulen des Studiengangs gesehen wurde, wurde dieser Themenbereich in der weiteren Äquivalenzprüfung jedoch nicht betrachtet.

Mit hoher Wahrscheinlichkeit kamen nach den Ergebnissen der Expertengespräche, Gruppendiskussion und Befragung folgende Themenbereiche des Studiengangs *Erziehung und Bildung im Kindesalter* für eine Anrechnung infrage:

- Pädagogische Alltagsgestaltung
- frühpädagogische Konzeptionen
- Beobachtung und Dokumentation
- Spielpädagogik
- Sprachentwicklung, Sprachförderung
- Reflexion der eigenen Berufsrolle und des professionellen Selbstverständnisses
- Bewegung und Sport
- Ästhetische Bildung
- Recht
- Teamarbeit
- Zusammenarbeit mit Familien
- Qualitätsmanagement
- Kooperation und Vernetzung
- Teile der berufspraktischen Ausbildung in den Praxisphasen

Für eine Anrechnung von Kompetenzen auf den Studiengang eher nicht infrage kamen die Module,

- die auf den gesamten Bereich der wissenschaftlichen und Forschungskompetenz abzielen.
- die die Bildungsbereiche Technik, Mathematik und Naturwissenschaft beinhalten.
- die die wissenschaftlichen Grundlagen des Studiengangs wie Theorien und Geschichte der Erziehung und Bildung, Sozialisationstheorien, Entwicklungspsychologie u. a. abbilden.
- zur Bildungspolitik und
- dem Erwerb von Fremdsprachen.

Für eine Anrechnung kamen – so ein weiteres Resümee – vor allem interaktions- und organisationsbezogene sowie alltagspraktische Kompetenzen in Betracht.

Die Äquivalenzprüfung wurde für die folgenden Module vorgenommen:

- Pädagogische Alltagsgestaltung mit einem Umfang von 10 Credits, das sich mit der Gestaltung des pädagogischen Alltags in Krippe, Kita und Hort sowie mit Fragen der Raumgestaltung, dem „Raum als dritter Erzieher“, befasst.
- Spielpädagogik mit einem Umfang von 5 Credits, das neben Spieltheorien und spielpädagogischen Ansätzen auch Kriterien zur Bewertung von Spielmaterialien und zur Einschätzung des individuellen Spielverhaltens vermittelt.
- Praxismethoden mit einem Umfang von 10 Credits, das die Grundlagen professioneller Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden vermittelt.
- Recht mit einem Umfang von 5 Credits, das die Vermittlung der berufsrelevanten Rechtsgrundlagen, bspw. zur Aufsichtspflicht, zu Haftungsfragen und zum Schutz des Kindeswohls beinhaltet.
- Ästhetische Bildung I und II mit jeweils einem Umfang von 5 Credits, in denen die berufsrelevanten ästhetisch-kreativen Bildungsinhalte erarbeitet werden.
- Kommunikation und Sprache mit einem Umfang von 10 Credits, das sich mit Fragen der Sprachentwicklung, Sprachstandserfassung, Sprachförderung und Literacy-Erziehung befasst.
- Bewegungsförderung mit einem Umfang von 5 Credits, das Modelle und Methoden der alltagsintegrierenden Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen vorstellt.
- Arbeitsfelder und Berufsidentität mit einem Umfang von 10 Credits, das neben möglichen Arbeitsfeldern auch frühpädagogische Konzeptionen, die Gestaltung von Übergängen, die Zusammenarbeit mit Familien und die Bearbeitung professioneller Selbst- und Fremdbilder beinhaltet.

- Organisation und Management mit einem Umfang von 10 Credits, das sich neben Leitungsthemen vor allem mit Fragen des Qualitätsmanagements und der Vernetzung befasst.
- Erstes Praktikum mit einem Umfang von 15 Credits.

2.4 Der Kompetenz-Äquivalenz-Vergleich

Eine Schwierigkeit beim Vergleich der beiden Curricula hinsichtlich der oben genannten Module bestand darin, dass sie unterschiedlich strukturiert sind. Lernergebnisse aus den Modulen des Studienkonzepts konnten sich daher in verschiedenen Lernbereichen und Themenfeldern des Rahmenlehrplans der Fachschulen wiederfinden. Eine weitere Schwierigkeit stellte der unterschiedliche Sprachgebrauch dar. Mit unterschiedlichen Begriffen war Ähnliches gemeint und vermeintlich Gleiches konnte völlig Unterschiedliches bedeuten.

Für den Vergleich der Lernergebnisse wurden daher zunächst die im Rahmenplan der Berliner Fachschulen über die Themenfelder verstreut vorliegenden Lernergebnisbeschreibungen den Inhalten der Module des Studiengangs *Erziehung und Bildung im Kindesalter* zugeordnet. In sogenannten „virtuellen Modulen“, die den Modulbeschreibungen des Studiengangs nachempfunden waren, wurden die Lernergebnisbeschreibungen und Inhalte des fachschulischen Rahmencurriculums zusammengefasst, von den kooperierenden Fachschulen überprüft und ergänzt. Auf diese Weise konnte eine Zuordnung der fachschulischen Kompetenzbeschreibungen und Inhalte zu den Modulen des Studiengangs vorgenommen werden.

Entwickelt wurde hierfür ein Instrument, das gleichzeitig als Grundlage des Äquivalenzvergleichs wie auch als Antrag auf Anrechnung dienen konnte und an der Struktur des Modulbogens des Studiengangs angelehnt wurde. Erfragt wurden hiermit die folgenden Aspekte:

1. Lernergebnisse der Fachschule
2. Inhalte der Fachschule
3. Darstellung der verwendeten Lehr- und Lernmethoden
4. geschätzter Arbeitsaufwand
5. Beispiele für Lernerfolgskontrollen
6. verwendete Literatur
7. Qualifikation der Lehrenden und
8. Qualitätssicherungsmaßnahmen

Diese Anträge wurden von drei Berliner Fachschulen⁵⁴ weiter bearbeitet. Es waren umfangreiche Unterstützungsleistungen durch Arbeitstreffen und Beratungsangebote seitens der Hochschule notwendig, um das Vorgehen und Vergleichsebenen und -maßstäbe zu erläutern und verständlich zu machen. Die ausgearbeiteten „virtuellen“ Module wurden dann für die Beurteilung der Kompetenzäquivalenz genutzt.

Nach Überprüfung der inhaltlichen Gleichwertigkeit erfolgte eine erste Analyse des jeweils angestrebten Kompetenzniveaus unter Zuhilfenahme der Bloomschen Lernzieltaxonomie (Bloom 1956). Im hochschulischen Bereich existiert hier eine Auflistung von Verben, die als Vokabular zur Beschreibung von Lernergebnissen und Bewertungskriterien, die den jeweiligen Wissensebenen innerhalb der Lernzieltaxonomie zugeordnet sind (Fachhochschule Aachen o. J.), häufig genutzt wird. Hierbei zeigte sich eine z.T. weitreichende Übereinstimmung zwischen den Lernergebnisformulierungen an der Hochschule und der Fachschule, wenn bspw. davon die Rede ist, dass Studierende in der Lage sind, Möglichkeiten der Rechtsauslegung und Rechtsdurchsetzung anzuwenden, bzw. sie die Möglichkeiten der Rechtsdurchsetzung beherrschen.

Module, für die durch dieses Vorgehen eine weitgehende Gleichwertigkeit festgestellt werden konnte, wurden dann zur weiteren Begutachtung den Modulverantwortlichen im Studiengang *Erziehung und Bildung im Kindesalter* vorgelegt.

Die Begutachtung durch die Modulverantwortlichen erfolgte auf der Grundlage eines von uns entwickelten Leitfadens, der durch den im Oldenburger ANKOM-Projekt entwickelten Modul Level Indicator (Müskens 2007) angeregt worden war. Zentrale Anforderung an ein Instrument zur Äquivalenzbestimmung und Niveauprüfung ist, dass es leicht verständlich und unkompliziert handhabbar ist. Mit dieser Vorgabe wurde der Leitfaden auf der Basis des Qualifikationsrahmens für die Ausbildung von Frühpädagogen/Frühpädagoginnen ausformuliert (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008b). Aus diesem wurden insgesamt 16 Niveaubeschreibungen ausgewählt. Die Modulverantwortlichen sollten bei der Begutachtung der hochschulischen und fachschulischen Module einschätzen, inwieweit die Module diesen Niveaubeschreibungen entsprechen. Bewertet werden konnte dies auf einer fünfstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“. Die einzelnen Einschätzungen wurden dann mit 0 Punkten (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 Punkten (trifft vollständig zu) bewertet. Aus den

⁵⁴ 1. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Bismarckstraße, 2. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Berlin-Pankow und Anna-Freud-Schule im Oberstufenzentrum Sozialwesen (OSZ).

vergebenen Punkten wurde dann ein Durchschnittswert berechnet, der angegeben soll, inwieweit die beiden Module im Niveau übereinstimmen.

Die wesentliche Übereinstimmung (mind. 80 %) des Inhaltes und des Niveaus wurde als Kriterium für eine Äquivalenz der zu erzielenden Kompetenzen des „virtuellen Moduls“ mit dem entsprechenden Modul des Studiengangs Erziehung und Bildung im Kindesalter festgelegt. Dies wurde anhand der Durchschnittsbewertungen je Modul (Alice Salomon Hochschule – Fachschule) im Leitfaden errechnet.

Bei einer Äquivalenz der Lernergebnisse von weniger als 80 %, jedoch mehr als 60 %, so wurde vereinbart, sollte eine Anrechnung des jeweiligen Moduls unter Auflagen erfolgen. Als mögliche Auflage war bspw. die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung innerhalb des Moduls vorgesehen, dessen Lernergebnisse nur zu 60 % von den außerhochschulisch erworbenen Lernleistungen abgedeckt wurden.

Die Ergebnisse der Äquivalenzprüfung zeigten, dass keines der von den Berliner Fachschulen vorgelegten „virtuellen Module“ weniger als 60 % Übereinstimmung mit den Lernergebnissen der hochschulischen Ausbildung aufwies. Zwei Module wiesen z.T. eine Äquivalenz von weniger als 80 % auf und werden unter Auflagen angerechnet. So müssen die Absolventen/Absolventinnen aller drei Fachschulen im Modul „Kommunikation und Sprache“ die Lehrveranstaltung „Kommunikation, Sprachen- und Schriftsprachenerwerb in der Schule“ besuchen. Die Absolventen/Absolventinnen einer der drei beteiligten Fachschulen werden das Modul „Organisation und Management“ mit der Auflage, an der Lehrveranstaltung „Beratungsmethoden teilzunehmen“, angerechnet bekommen können.

Für die Anrechnung des Moduls „I. Praktikum“ wurde ein anderer Weg beschritten. Zum einen enthielt das Berliner Rahmencurriculum für die fachschulische Ausbildung von Erziehern/Erzieherinnen keinerlei Lernergebnisbeschreibungen für die Praktika, zum anderen zielten die Praxisphasen insgesamt sowohl in der fachschulischen als auch in der hochschulischen Ausbildung auf die Verschränkung von Theorie und Praxis sowie die Möglichkeit für Studierende, ihr im Fach- oder Fachhochschulstudium erworbenes Wissen und Können in der Praxis weiterzuentwickeln und dies wiederum im Rahmen des Studiums zu reflektieren.

Als Grundlage der Anrechnung des Moduls „I. Praktikum“ wurden mit den drei beteiligten Fachschulen gemeinsame Leitlinien über die Gestaltung von Praktika zwischen Hochschule und beteiligten Fachschulen vereinbart. Diese wurden anhand der verschiedenen Leitfäden für die Praktika an Fachschulen bzw. der Alice Salomon

Hochschule und intensiver Diskussion in einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern/ Vertreterinnen der drei Fachschulen und der Alice Salomon Hochschule, entwickelt und verabschiedet. Vereinbart wurden hier gemeinsame Anforderungen an

- die Auswahl der Praxisstellen,
- die in den Praxisphasen angestrebten Lernziele,
- die Formulierung des Ausbildungsplanes,
- die Gliederung des Praktikums,
- Beteiligungs- und selbstständige Gestaltungsmöglichkeiten des/der Studierenden,
- die Aufgaben und Leistungen der Fachschule bzw. der Fachhochschule sowie
- den Praktikumsbericht.

Hiermit liegen vereinbarte Grundsätze für die Gestaltung von Praktika vor, die prinzipiell für eine Anrechnung dieses Moduls von allen Berliner Fachschulen genutzt werden können.

Bei der Anwendung der oben beschriebenen Äquivalenzprüfungen hat sich für die drei untersuchten Fachschulen gezeigt, dass die neun Module *Pädagogische Alltagsgestaltung, Spielpädagogik, Praxismethoden, Recht, Ästhetische Bildung, Kommunikation und Sprache, Bewegungsförderung, Arbeitsfelder und Berufsidentität, Organisation und Management* insgesamt ein dem Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter entsprechendes Kompetenzniveau erfüllen. Damit ist eine Anrechnung von insgesamt 90 Credits für die Absolventen/Absolventinnen dieser drei Fachschulen möglich.

3. Entwicklung eines individuellen Anrechnungsverfahrens

Das in Kapitel 1 dargestellte pauschale Anrechnungsverfahren wird sich auf die Anrechnung der Ausbildung an Berliner Fachschulen nach der „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin (APVO-Sozialpädagogik) vom 11. Februar 2006“ beschränken. Erzieher/-innen, die diese Fachschulausbildung nicht durchlaufen haben, da sie in anderen Bundesländern oder in Berlin auf der Grundlage der alten Ausbildungsverordnung ausgebildet wurden, können ihre beruflichen Kompetenzen pauschal nicht zur Anrechnung bringen.

3.1 Anforderungen individueller Anrechnungsverfahren

Im Winter 2007 wurde in Kooperation mit einem Berliner Träger von Kindertageseinrichtungen, dem Fröbel e.V., ein individuelles Anrechnungsverfahren

konzipiert. Fröbel e.V. plante, drei bei ihm beschäftigten Erzieherinnen für ein Bachelorstudium von der Arbeit freizustellen. Zum Sommersemester 2007 wurde das individuelle Verfahren mit den drei bei Fröbel e.V. beschäftigten Erzieherinnen sowie zwei weiteren berufstätigen Erzieherinnen durchgeführt. Drei dieser Studentinnen wurden nach § 11 BerlHG zum Studium zugelassen⁵⁵, zwei verfügten bereits über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Das individuelle Anrechnungsverfahren wurde zunächst für die seit 2004 geltenden Module entwickelt, da abzusehen war, dass die neue Studienordnung und das neue Studienkonzept erst im Jahr 2008 angewandt werden.

Folgende Module wurden für die individuelle Anrechnung ausgewählt:

Modul	Credits
Spielpädagogik	4
Musik	5
Bildnerisches Gestalten	5
Bewegungspädagogik	5
Gesundheit und Krankheit im Kindesalter	5
Integrationspädagogik	5
Organisation und Finanzierung von Einrichtungen der Jugendhilfe	5
Leitung und Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Jugendhilfe	5
Selbst- und Fremdbilder in pädagogischen Berufen	4
Sozialraumorientierung – Netzwerkarbeit	4
1. Praktikum	20

Abb. 3: Module für individuelle Anrechnung

Diese Auswahl basiert auf einer Analyse der Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, wie sie vom

⁵⁵ Das Berliner Hochschulgesetz (BerlHG) eröffnet mit der Vorschrift des § 11 die Möglichkeit, auch ohne das Abitur oder die Fachhochschulreife ein Studium an einer Berliner Hochschule zu beginnen. Die Zulassung erfolgt ausschließlich fachgebunden, wenn der/die Bewerber/-in über einen mittleren Schulabschluss verfügt, eine für das beabsichtigte Studium geeignete Berufsausbildung abgeschlossen und danach eine mindestens vierjährige Berufserfahrung erworben hat. Alternativ gelten hier auch der Abschluss einer Fortbildung zum Meister oder Meisterin, der Abschluss als staatlich geprüfter Techniker/Technikerin bzw. als staatlich geprüfter Betriebswirt/Betriebswirtin in einer für das Studium geeigneten Fachrichtung oder eine vergleichbare Ausbildung.

Deutschen Jugendinstitut 2004 vorgenommen worden war (vgl. Beher/Gragert 2004). Zudem wurden die Bewerbungsunterlagen der Anrechnungskandidaten/Anrechnungskandidatinnen gesichtet, um potentielle Anrechnungsfelder zu identifizieren. So lagen bspw. bei den drei berufserfahrenen Erzieherinnen der Fröbel-Kindergärten Zertifikate umfangreicher Weiterbildungen in den Bereichen Integrationspädagogik, Leitung und Qualitätsmanagement vor.

In einem nächsten Schritt musste ein Instrument entwickelt werden, mit dem beruflich erworbene Kompetenzen erhoben und bewertet werden konnten. Die Erhebung der Kompetenzen sollte in erster Linie auf die in der Arbeitswelt erworbenen Fähigkeiten, Methoden, das Wissen und die Einstellungen der Bewerber/-innen abzielen. Ausdrücklich ausgeklammert bleiben sollten hierbei Kompetenzen, die sich aus Familienarbeit, Ehrenamt oder Freizeittätigkeiten entwickeln. Die Bewerber/-innen sollten eine Reflexion ihrer individuellen beruflichen Kompetenzen mit starker Orientierung an den im Arbeitsprozess erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen vornehmen, der Prozess sollte darüber hinaus eine Grundlage für die Gestaltung des zukünftigen Lernprozesses und Lernweges eröffnen.

Für die Entwicklung eines solchen Instruments wurden international gebräuchliche Verfahren der Kompetenzbewertung und Anerkennung (vgl. Glasgow Caledonian University 2004; Greenwood et al. 2001) sowie Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Bildung gesichtet. Zu nennen sind hier z.B. der ProfilPASS (DIE et al. o. J.) und die von der Katholischen Arbeitnehmer Bewegung (KAB) gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) entwickelte Kompetenzbilanz (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002).

3.2 Portfolioverfahren

Auf dieser Grundlage wurde ein Portfolio entwickelt. Im Bildungsbereich kann ein Portfolio im Sinne einer Leistungsmappe dazu dienen, bestimmte Produkte zu sammeln und zu ordnen, die eine Lernbiografie des Lernenden kennzeichnen, bzw. die Entwicklung des Lernenden sichtbar macht. Es kann dann als Prüfungsportfolio verwendet werden. Ein Portfolio kann auch dazu dienen, Dokumente zusammenzustellen, die die Lernbiografie eines Individuums beschreiben bzw. dokumentieren. Das können z.B. Zeugnisse, Zertifikate und/oder Teilnahmebescheinigungen sein. Solche Portfolios dienen dazu, Lernerfahrungen und -erfolge systematisch zu erfassen und persönliche Lernstrategien zu planen.

Es regt zur Reflexion über das Lernen an, macht die Konstruktion von Wissen und Können sichtbar und lässt die Genese von Wissensbeständen nachvollziehen (Häcker 2005, McNeill 2001, Greenwood et al. 2001). „Damit werden Aspekte wie Selbsterkenntnis, Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit mitberührt, da sich die Lernenden über den Status quo ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse bewusst werden und zur Reflexion des eigenen Kompetenzbestandes angehalten werden“ (Diettrich/Meyer-Menk 2002).

Das Portfolio, das für die individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen entwickelt wurde, besteht aus drei Teilen:

- einem an den „Europass Lebenslauf“ (Europäische Union 2002–2008) angelehnten Lebenslauf,
- einem Lerntagebuch, in dem die aktuelle berufliche Praxis reflektiert wird und
- Arbeitsbögen, auf denen die Studentinnen ihre Kompetenzen für die jeweiligen Module, deren Anrechnung beantragt wird, darstellen. Der Bogen listet die zentralen Lernergebnisse des Moduls auf.

Es soll zudem durch Nachweise in Form von Zeugnissen, Zertifikaten und Dokumentationen, die die im Portfolio dargestellten Kompetenzen belegen, ergänzt werden.

Der Lebenslauf bietet die Möglichkeit, Qualifikationen und Kompetenzen systematisch, chronologisch und flexibel darzustellen und gibt zugleich Raum für die Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen und sogenannten Soft Skills, beispielsweise Organisationsfähigkeit.

Mit dem *Lerntagebuch* erhielten die potentiellen Anrechnungsstudierenden die Aufgabe, die eigene Arbeit zu vorgegebenen Fragen an fünf Arbeitstagen zu reflektieren. Beispiele für diese Reflexionsaufgaben waren:

- Führen Sie wieder einen Tag lang Tagebuch! Dieses Mal beschreiben Sie bitte einen Aspekt (eine Spielsituation, eine Aktivität mit Kindern, eine Verwaltungstätigkeit ...) Ihrer Tätigkeit ausführlich. Was genau haben Sie getan? Welche Schritte waren dazu nötig? Was war gut, was lief nicht so, wie Sie es sich vorgestellt haben?
- Versuchen Sie heute einmal Ihre Routine zu verändern. Ändern Sie die Reihenfolge Ihrer Tätigkeiten, sprechen Sie mit Ihren Kollegen/Kolleginnen und den Kindern einmal über andere Dinge oder verändern Sie den routinierten Tagesablauf. Was war anders? Wie haben die anderen reagiert? Wie haben Sie innerlich reagiert?

Dieses Lerntagebuch dient im Wesentlichen als Grundlage für die Anrechnung des Moduls „I. Praktikum“. Antragstellerinnen, die aktuell nicht als Erzieherin tätig waren, deren Berufsabschluss als Erzieherin jedoch nicht länger als fünf Jahre zurück lag, konnten alternativ einen Bericht über ihr Fachpraktikum/Anerkennungsjahr aus der zurückliegenden Berufsausbildung einreichen.

Die *Arbeitsbögen* enthalten Aufgaben, nach denen jeweils bezogen auf das für die Anrechnung beantragte Modul typische Tätigkeiten und Aktivitäten zu beschreiben waren und auf der Grundlage dieser Beschreibungen reflektiert werden sollte, welches Wissen und Können das Niveau der Tätigkeiten und Aktivitäten ausmacht. Das Portfolio orientiert sich damit weitgehend an den Arbeitsbögen des ProfilPASS (2006). In der Zusammenschau mit den im Lebenslauf dargestellten Qualifikationen und Kompetenzen konnte hiermit eine Bewertung der vorhandenen Kompetenzen vorgenommen werden. Eine begleitende Beratung dient der Unterstützung der Bewerber/-innen bei der ihnen ungewohnten Form der Kompetenzdarstellung. So standen bei den Anrechnungskandidatinnen Fragen und Unsicherheiten bezüglich des Umfangs der dargestellten Erfahrungen und Kompetenzen, der angemessenen sprachlichen Formulierung oder der Darstellung eines theoretischen Bezugsrahmens im Raum. Den Abschluss des Verfahrens bildet ein Prüfungsgespräch, in dem Themen aus den Arbeitsbögen aufgegriffen und vertieft werden können.

Für die Äquivalenzprüfung und Bewertung der eingereichten Portfolios wurde ein Bewertungsbogen entwickelt. Dieser weist je Modul fünf zentrale Lernergebnisbeschreibungen aus dem Modulhandbuch auf, auf die sich das Team des Studiengangs nach ausführlicher Diskussion und Begründung einigte.

Die Darstellungen im individuellen Portfolio werden von den Modulverantwortlichen im nächsten Schritt mit den ausgewählten Lernergebnissen verglichen. Für die ermittelten Lernergebnisse sollen je Lernergebnis drei Punkte vergeben werden, also maximal 15 Punkte. Ergibt der Vergleich eine Übereinstimmung von mindestens 12 Punkten, soll das Modul voll angerechnet werden. Werden weniger als 12 aber mindestens 6 Punkte ermittelt, so kann das Modulthema zum Gegenstand eines Prüfungsgesprächs gemacht werden. Hier können dann weitere 6 bis 9 Punkte erzielt werden. Abschließend wurde in der Prüfungskommission eine Note für das Portfolio und das Prüfungsgespräch vergeben.

Dieses individuelle Anrechnungsverfahren wurde im Winter 2007 entwickelt und im Frühjahr 2007 vom Prüfungsausschuss und dem Akademischen Senat der Hochschule genehmigt. Im April/Mai 2007 wurde das Verfahren mit fünf Stu-

dentinnen durchgeführt. Die Anleitung für die Erstellung des Portfolios wurde nach der Zulassung zum Studium und erfolgter Immatrikulation Ende März 2007 verschickt. Zur Bearbeitung der Unterlagen erhielten die Studentinnen vier Wochen Zeit. In dieser Zeit standen ihnen die Hochschullehrerinnen zur Beratung und Unterstützung zur Verfügung. Ende April wurden die eingereichten Portfolios von einer „Anrechnungskommission“, bestehend aus zwei Hochschullehrerinnen und einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, gelesen und bewertet. Die abschließenden Gespräche wurden Mitte Mai 2007 geführt. Zwischen 30 und 67 Credits konnten den Studentinnen angerechnet werden.

Im Frühsommer 2007 wurde das individuelle Anrechnungsverfahren evaluiert. Im Mittelpunkt stand die Perspektive der Anrechnungsstudentinnen. Mit ihnen wurde eine Gruppendiskussion durchgeführt. Ziel war es, Stärken und Schwächen des Verfahrens und seine Wirkung auf die Studentinnen zu erheben. Nicht evaluiert werden konnte die Wirkung des Anrechnungsverfahrens auf den Studienverlauf und die Studierfähigkeit der Anrechnungsstudierenden. Hierzu lassen sich derzeit noch keine Aussagen treffen.

Das Resümee der Evaluation ist, dass die Anforderungen, die das Portfolio stellt, für die Studierenden ungewohnt und herausfordernd sind. Für die Vorbereitung müssen im Vorfeld mehr Informationen zur Verfügung stehen, als sie den fünf Probandinnen gegeben wurde. So kommentiert eine Teilnehmende der Gruppendiskussion:

„Das hat so 'ne Weile gedauert, bis ich das überhaupt kapiert habe, was die da jetzt direkt wollen. Das war so'n ganz fremdes Arbeiten. Aber das war auch interessant für mich noch mal so zu gucken, was hab ich überhaupt gelernt.“⁵⁶

Der Prozess wurde auch als sehr aufwändig empfunden:

„Es war sehr arbeitsintensiv, weil man sich da ja selber erst mal wieder reinfinden musste, ja auch in die theoretischen Sachen, wir sind ja Praktiker. Aber die ganze Theorie, man hat noch mal ein bisschen was nachgelesen, und also, war schon arbeitsintensiv, muss ich sagen.“

Das Schreiben war ungewohnt und schwierig. Es herrschte z.B. Unsicherheit darüber, ob das, was aufgeschrieben wurde, ausreichen würde: *„Jetzt schreibst du*

⁵⁶ Alle folgenden Zitate stammen aus der Gruppendiskussion mit Eva-Maria Wicke, Cornelia Fuhr, Sabine Schreiben, Kerstin Willvock und Annegret Brandt, durchgeführt am 06.06.2007.

das und das, aber reicht das wieder?“, oder ob es fachlich angemessen ausgedrückt werden könne:

„Muss ich das aufschreiben, dass sie wissen, ich kenne das, oder reicht es ihnen, wenn ich nur klingendes Schlagwerk schreibe? Wissen sie dann auch, was ich damit meine?“

Als hilfreich hat sich das Lerntagebuch erwiesen. Es öffnete den Anrechnungsstudentinnen den Weg zum Schreiben, da hier die aktuelle Tätigkeit, also die Gegenwart, beschrieben werden sollte, und dies leichter zu sein scheint, als die Vergangenheit zu reflektieren. Auch die in den Arbeitsbögen aufgeführten zentralen Lernergebnisse des jeweiligen Moduls, die auch die Grundlage für die Bewertung der Kompetenzen darstellten, waren eine Hilfestellung. *„Was in den Modulen gelehrt wird, ohne das wäre ich total verloren gewesen. Da hätte ich überhaupt nicht gewusst, wie ich da anfangen soll.“*

Der Austausch mit Kolleginnen und die Beratung durch Hochschullehrerinnen war wichtig, um das Portfolio überhaupt bearbeiten zu können. Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten wurde die Arbeit am Portfolio insgesamt positiv bewertet, sie wird als eine positive Lernerfahrung beschrieben. Für eine Studentin war das Angebot des Anrechnungsverfahrens sogar ausschlaggebend für die Aufnahme des Studiums: *„Ja also bei mir war es so, dass ich den Studiengang schon 'ne Weile in der Beobachtung hatte ... Habe dann gesehen, dass diese ANKOM-Verfahren greifen, und das war für mich dann ausschlaggebend, unter anderem, gut jetzt machst du das.“*

Auch für die Hochschullehrerinnen stellte sich die Anwendung des individuellen Anrechnungsverfahrens als ein aufwändiger und arbeitsintensiver Prozess dar. Nicht nur Beratung der Anrechnungsstudentinnen war zu leisten, sondern auch die Bewertung der Portfolios, die sich als arbeitsintensiver herausstellte als erwartet.

Im Herbst 2007 wurden in zwei Bereichen Änderungen vorgenommen. Da ein neues Studiengangskonzept in Kraft trat, musste das Verfahren inhaltlich angepasst werden. Zudem wurde versucht, den zeitlichen Ablauf und die Informationen über den Ablauf des Verfahrens zu verbessern.

Durch eine optimierte Information an die Studierenden sollen sie die Arbeit am Portfolio früher beginnen können, sodass sie spätestens Mitte April – kurz nach Studienbeginn – Nachricht darüber erhalten, welche Module ihnen angerechnet werden können. Darüber hinaus wird angestrebt, das Verfahren in den neuen berufsintegrierenden Studiengang, der sich an berufstätige Erzieher/-innen richtet,

im Rahmen einer Lehrveranstaltung in den Studiengang zu integrieren und sie intensiver bei der Portfolioarbeit zu betreuen. Hierfür gibt es bereits Erfahrungen aus einem anderen Projekt der ASFH.

4. Die strukturelle Implementation der Anrechnungsverfahren in die Hochschule

Um das Anrechnungsverfahren in den regulären Ablauf der Hochschule zu integrieren und es transparent und nachhaltig zu gestalten, wurde eine „Anrechnungsordnung“ entwickelt. Die „Richtlinie zu § 10 Abs. 7 der Prüfungsordnung im Studiengang ‚Erziehung und Bildung im Kindesalter‘: Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten“ regelt nun sowohl den verfahrensmäßigen Ablauf der Anrechnung beruflicher Kompetenzen im Einzelfall (individuelles Verfahren) als auch das Verfahren der Äquivalenzprüfung für interessierte Fachschulen und Weiterbildungsträger (pauschales Verfahren).

In der Richtlinie zu § 10 Abs. 7 sind nunmehr die Grundsätze der Anrechnung, das Verfahren der Äquivalenzprüfung sowie das Verfahren geregelt, wie eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen im Einzelfall abgewickelt werden kann. Sie gilt zunächst bis zur Reakkreditierung des Studiengangs 2010 und soll spätestens bis zum 31.12.2010 aktualisiert werden. Damit soll gewährleistet werden, dass die Regelungen zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen in einem angemessenen Zeitraum erprobt und auf ihre Wirksamkeit und Nachhaltigkeit hin überprüft werden können.

Angerechnet werden können generell Kompetenzen aus

- einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung zur Erzieherin,
- einer einschlägigen, zertifizierten Weiterbildung⁵⁷,
- einschlägigen Erfahrungen aus der Berufspraxis in einer Einrichtung für Kinder bis zum Alter von 13 Jahren.

Eine pauschale Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ist nur für die Absolventen der auf Äquivalenz geprüften Fachschulen und Weiterbildungsträger vorgesehen. Die angerechneten Studien- und Prüfungsleistungen

⁵⁷ Ausgewählte Berliner Weiterbildungsangebote wurden an der Alice Salomon Hochschule im Rahmen eines vom Europäischen Sozialfond (ESF) geförderten Projekts in der Zeit von Februar 2006 bis Juni 2008 auf ihre Kompetenzäquivalenz hin untersucht. Die Ergebnisse dieses Projekts flossen in das entwickelte Anrechnungsverfahren und in die Anrechnungsordnung mit ein.

bleiben unbenotet und werden im Transcript of Records als extern ausgebildet und geprüft ausgewiesen. Sie bleiben daher für die Berechnung der Gesamtnote des Studienabschlusses unberücksichtigt. Es besteht jedoch die Möglichkeit, an einer Modulprüfung teilzunehmen.

Grundlage der pauschalen Anrechnung beruflicher Kompetenzen für Absolventen/Absolventinnen der drei Berliner Fachschulen, für deren Curricula eine Äquivalenzprüfung vorgenommen wurde, bildet der „Antrag auf Anerkennung von Modulprüfungen gem. § 10 Prüfungsordnung im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“. Die pauschale Anrechnung von Modulen des Studiengangs können zum Studium zugelassene Erzieher/-innen beantragen, die

- den Abschluss einer von der Hochschule zuvor hinsichtlich der Äquivalenz der Kompetenzen geprüften und anerkannten Berufsausbildung mit einer Gesamtnote von mindestens 2,5 nachweisen und mindestens bis zur Aufnahme des Studiums als Erzieher/-in beschäftigt waren oder deren Ausbildungsabschluss nicht länger als fünf Jahre zurückliegt.
- einen zertifizierten und von der Hochschule zuvor hinsichtlich der Äquivalenz der Kompetenzen geprüften Weiterbildungsabschluss vorweisen, der nicht länger als fünf Jahre zurückliegt.

Alle bis zum Ende der Immatrikulationsfrist unter Vorlage einer beglaubigten Kopie des Abschlusszeugnisses der Fachschule bzw. des Zertifikats des Weiterbildungsträgers eingereichten Anträge werden dem Prüfungsausschuss zur Genehmigung vorgelegt und anhand einer Äquivalenzliste geprüft.

Die auf dieser Grundlage genehmigten Anrechnungsanträge werden dann vom Prüfungsamt weiter bearbeitet, in dem die angerechneten Credits in die Prüfungssoftware eingepflegt und den jeweiligen Studierenden eine Bescheinigung über die angerechneten Credits ausgestellt wird.

Auch die individuelle Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen, formalen, nonformalen oder informellen Kompetenzen erfolgt auf Antrag und nur für zum Studium zugelassene Erzieher/-innen. Die Ergebnisse des Portfolios werden benotet und fließen in die Berechnung der Gesamtnote des Studienabschlusses ein. Im Transcript of Records werden diese Module als angerechnete Module ausgewiesen.

Beide Anrechnungswege schließen einander nicht aus, sondern können sich gegenseitig ergänzen. Vorgesehen ist jedoch eine maximale Anrechnung bis zur Höhe von 50 % der im Studiengang vorgesehenen Kreditpunkte, also 105 Credits.

Zur weiteren Unterstützung und Entscheidung darüber, welche Anrechnungsmöglichkeiten im Einzelfall infrage kommen, werden Beratungsgespräche durch die zuständige Studiengangskoordinatorin angeboten.

Beide Anrechnungswege wurden mit der Hochschulleitung, innerhalb des Studiengangs mit der Studiengangsleiterin und den Hochschullehrerinnen, mit den verschiedenen Gremien (Prüfungsausschuss, Akademischer Senat), im Rahmen der Arbeitsgruppe Anrechnung, mit den beteiligten Verwaltungsmitarbeitern/Verwaltungsmitarbeiterinnen und der Leiterin des Studierendencenters abgestimmt. Sie traten zum Sommersemester 2008 in Kraft.

5. Aussichten

Die Richtlinie zu § 10 Abs. 7 der Prüfungsordnung im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“: Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten wurde am 04.12.2007 im Akademischen Senat der Alice Salomon Hochschule für den Studiengang *Erziehung und Bildung im Kindesalter* genehmigt. Überlegungen, dieses Verfahren auch auf andere Studiengänge, bspw. den Studiengang Soziale Arbeit, auszuweiten, bestehen zurzeit nicht.

Zur Optimierung des pauschalen Verfahrens soll geprüft werden, ob mit allen Berliner Fachschulen die Einhaltung eines Ausbildungsstandards für die Module vereinbart werden kann, für die im Rahmen des Modellprojektes eine Äquivalenz festgestellt wurde. Dieses Vorgehen könnte die Grundlage für eine generelle Anrechnung der entsprechenden Module für die Absolventen/Absolventinnen aller Berliner Fachschulen bilden und das Verfahren der pauschalen Anrechnung vereinfachen.

Literatur

Alice Salomon Fachhochschule (2008): Modulhandbuch des Bachelor Studiengangs Erziehung und Bildung im Kindesalter. In: <http://www.asfh-berlin.de/index.php?id=1831> (15.06.2008).

Anderson, Lorin W. und David R. Krathwohl (Hg.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston: Allyn and Bacon.

APVO-Sozialpädagogik (2006): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung an staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik im Land Berlin vom 11. Februar 2006. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 62 (7) 24. Februar 2006.

- Balluseck, Hilde von** (2007): Studienaufbau, Kompetenzen und Curriculum im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter (Bachelor of Arts) an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Behr, Karin und Nicole Gragert** (2004): Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Tageseinrichtungen für Kinder. In: Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendamt. In: http://cgi.dji.de/bibs/231_1.pdf (15.06.2008).
- Behr, Karin und Thomas Rauschenbach** (1999): Soziale Ausbildungen im Wandel. Ein Positionspapier zur Neugestaltung. Deutsches Jugendinstitut. In: http://cgi.dji.de/bibs/231_3.pdf (14.03.2007).
- Bloom, Benjamin S.** (1956): Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hg.) (2002): Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung. Die Kompetenzbilanz: Kompetenzen aus informellen Lernorten erfassen und bewerten. Berlin: Bildungsverlag eins.
- Deisenroth, Ingrid, Ergini Focal und Ralf Marwinski** (2006): Ergebnisse der Gruppendiskussion, ASFH Berlin, unveröffentlichtes Manuskript.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES)** (2006): ProfilPASS Gelernt ist gelernt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Diettrich, Andreas und Jutta Meyer-Menk** (2002): Berufliches Lernen in Netzwerken und Kooperationen – Ansatzpunkte zur Kompetenzerfassung und -zertifizierung. In: bwp@ Ausgabe Nr. 3, 2002. In: http://www.bwpat.de/ausgabe3/diettrich_et_al_bwpat3.shtml (15.06.2008).
- Europäische Union** (2002–2008): Europass, CV Template. In: <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/EuropassCV/CVTemplate/navigate.action> (08.07.2008)
- Fachhochschule Aachen** (Hg.) (o.J.): Empfehlungen zur Anwendung des ECTS-Systems als Transfer- und Akkumulationssystem im Rahmen der Umstellung auf den Bachelor- und Masterabschluss an der FH Aachen. In: <http://www.fh-aachen.de/6871.html> (19.09.2007).
- Fachhochschule Aachen** (Hg.) (o.J.): Vokabular zur Beschreibung von Lernergebnissen und Bewertungskriterien [1]. In: <http://www.fh-aachen.de/6871.html> (19.09.2007).
- Glasgow Caledonian University** (2004): Guidelines for Accreditation of Prior Learning (APL). In: <http://www.qaa.ac.uk/reviews/reports/overseas/RG188GlasgowOman.asp> (15.06.2008).
- Greenwood, Maggie, Amanda Hayes, Cheryl Turner, und John Vorhaus** (Hg.) (2001): Recognising and Validating Outcomes of non-accredited Learning. A practical Approach. London: Learning and Skills Development Agency.
- Gruppendiskussion** mit Eva-Maria Wicke, Cornelia Fuhr, Sabine Schreiben, Kerstin Willvock und Annegret Brandt am 06.06.2007, Alice Salomon Hochschule Berlin, unveröffentlichtes Manuskript.

- Häcker, Thomas** (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung, bwp@ Ausgabe Nr. 8, 2005. In: http://www.bwpat.de/ausgabe8/txt/haecker_bwpat8-txt.htm (15.06.2008).
- Hermann, Tessa. C.** (2008): Entwicklung der akademischen Erzieher/-innen-Ausbildung. Stand Januar 2008. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: o.O. In: <http://gew.de/Binaries/Binary27928/Erz-Tabellen-2.pdf>, (09.04.2008).
- Jugendministerkonferenz** (2005): Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 12./13. Mai 2005 in München. <http://www.stmas.bayern.de/familie/jugendhilfe/jmk-tr3.pdf> (15.06.2008).
- Jugend- und Kultusministerkonferenz** (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen in Gütersloh. In: http://www.kmk.org/aktuell/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJMK_KMK.pdf (15.06.2008).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005. In: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf (15.06.2008).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.10.2000. In: <http://www.kmk.org/doc/beschl/rverzieher.pdf> (15.06.2008).
- McNeill, Patrick** (2001): Good Practice Guide – Developing and Managing Portfolios. London: Learning and Skills Development Agency.
- Muskens, Wolfgang** (2007): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – erste Ergebnisse des Modellprojektes „Qualifikationsverbund Nord-West“. In: Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik, Heft 24, TU Dresden.
- Nentwig-Gesemann, Iris** (2008): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen. Robert Bosch Stiftung. Stuttgart. In: <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/lernort-hochschule/forschendes-studieren> (15.06.2008).
- Nentwig-Gesemann, Iris** (2006): Ergebnisse des Interviews. Alice Salomon Hochschule Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Oberhuemer, Pamela** (2003): Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br.: Herder Verlag: 38–56.
- Robert Bosch Stiftung** (2008a): Grundlagenpapier zum gemeinsamen Verständnis „Bild vom Kind“. Stuttgart. In: <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/ausgangspunkte/bild-vom-kind-1> (15.06.2008).
- Robert Bosch Stiftung** (2008b): Qualifikationsrahmen für die Ausbildung von Frühpädagogen/Frühpädagoginnen. Stuttgart. In: <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/ausgangspunkte/qualifikationsrahmen-1> (15.06.2008).
- Robert Bosch Stiftung** (2005): Leitbild zur curricularen Entwicklungsarbeit. In: <http://pik.out.banality.de/studiengangsentwicklung/leitbilder/leitbild.pdf> (15.06.2008).
- Schermutzki, Margret** (2007): Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Stuttgart: Raabe: 1–26.

- Senatsverwaltung Berlin** (2006): Rahmenlehrplan für die Berliner Fachschulen für die Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher. Entwurfsfassung, unveröffentlichtes Manuskript.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport** (2004): Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt, 2. Auflage. Berlin: verlag das netz.
- Schnurrer, Hertha** (2005): Erzieherinnenausbildung – Ein Blick zu unseren europäischen Nachbarn. In: Erziehung & Wissenschaft Sachsen-Anhalt 1/2005: 7-7; 5/2005: 11-11; 6/2005, 12-12.
- Strukturkommission** (2001): Ergebnisse der Strukturkommission zur Ausbildung und Prüfung von Erzieherinnen und Erziehern im Land Berlin, Fassung zur schulischen Verwendung. Stand: Dezember 2001. Berlin.

3 KomPädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf einen BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik

WALDEMAR STANGE/ANDREAS EYLERT/ROLF KRÜGER/CHRISTOF SCHMITT

1. Ausgangslage

Etwa 20 bis 25 Prozent der Studierenden des Diplomstudiengangs Sozialarbeit/ Sozialpädagogik der ehemaligen Fachhochschule Nordostniedersachsen (die inzwischen mit der Universität Lüneburg zur Stiftungsuniversität „Leuphana Universität Lüneburg“ fusioniert ist) besaßen bereits einen ersten pädagogischen Berufsabschluss, viele von ihnen waren vor der Aufnahme ihres Studiums auch im pädagogischen Bereich berufstätig. Der Beruf der Erzieherin/des Erziehers ist ein sogenannter „Frauenberuf“. So sind beispielsweise nur knapp 4 % der im Kindertagesstättenbereich Beschäftigten Männer (Bundesamt für Statistik 2004: 54).

Im Jahr 2007 wurde im Rahmen der Studie „Wie geht’s im Job – Kita-Studie der GEW“ festgestellt, dass Erzieherinnen und Erzieher zu den Berufsgruppen gehören, die sich „wahrscheinlich am intensivsten weiterbilden“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2007: 8). Dies hat einerseits mit den Anforderungen des Berufs zu tun, andererseits erhoffen sich die Erzieherinnen und Erzieher dadurch auch finanzielle und gesellschaftliche Anerkennung. Sie wollen ihre Situation im „Sackgassenberuf“ durch Weiterqualifizierung verbessern, erhoffen sich Aufstiegschancen und finanzielle Auswirkungen in ihrem traditionell sehr niedrig entlohnten Tätigkeitsfeld (vgl. auch Henschel i.d. Band).

Für das beantragende Forschungsteam der Leuphana Universität Lüneburg (bei Antragstellung noch FH Nordostniedersachsen) waren dies die beiden Hauptgründe für die Beteiligung an der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (Vgl. ANKOM o.J.):

- Die in der hochschulischen Lehre immer wieder deutlich werdenden Kenntnisse der Erzieherinnen und Erzieher sollten auf ihre Anrechenbarkeit auf das Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik hin überprüft werden, um so für diese relativ große Gruppe an Studierenden die Studienzeiten zu verkürzen und die Durchlässigkeit zu erhöhen.
- Die mögliche Verkürzung des Studiums könnte, so war die Hypothese, gerade in diesem hauptsächlich von Frauen ausgeübten Beruf deren Qualifizierungsbedarfe aufgreifen und die Hemmschwelle, ein Studium aufzunehmen, herabsetzen. Gleichzeitig könnte die gesteigerte Durchlässigkeit (und damit stückweise Aufhebung der „Karrieresackgassen“) einen Anreiz für Männer darstellen, den Erzieherberuf zu wählen und sich anschließend durch ein Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik weiterzuqualifizieren.

2. Das Kompetenzverständnis im Projekt „KomPädenZ“⁵⁸

Kompetenzbeschreibungen an Hochschulen sind ein relativ schlecht entwickeltes Feld. Deshalb wird im Folgenden hierzu ausführlicher Stellung genommen.

2.1 Strategische Grundrichtung: Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen

Im Gesamtprojekt „ANKOM“ und im Projekt „KomPädenZ“ war früh die Grundsatzentscheidung getroffen worden, den Fokus der Untersuchung auf Lernergebnisse zu richten. Damit verbundenen ist „eine grundlegend veränderte Sichtweise auf die Zielsetzungen des Lehrens und Lernens ...“. Es wird nämlich nicht mehr „in erster Linie vom Lerngegenstand ausgegangen, sondern von den Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Lernenden erwerben sollen. Man nennt dieses auch die Umsteuerung vom Input (was soll gelehrt werden) zum Output (was soll gelernt werden)“ (de Haan 2007: 17).

Damit steigt *„die Möglichkeit, die Lerninhalte freier zu wählen. Denn oftmals ... kann eine spezifische Kompetenz über verschiedene Pfade und mithilfe verschiedener Inhalte*

⁵⁸ In enger Anlehnung an Stange 2007

erworben werden. Indem man von den zu erwerbenden Kompetenzen ausgeht, geraten mit aller Deutlichkeit die ... (Lernenden, d. A.) in den Blick. Es geht um ihre Lernzuwächse, ihr Wissen, ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit. Mit dieser Auflistung ist schon angedeutet, dass über Kompetenzen zu verfügen mehr bedeutet, als spezifische (Fach-) Kenntnisse zu besitzen“ (ebd.).

Es werden also in erster Linie nicht die formalen Zugangsvoraussetzungen, bestimmte Typen von Bildungsinstitutionen und die Art der dort standardmäßig angebotenen Bildungsangebote und -prozesse in den Blick genommen. Wird von den Lernergebnissen her gedacht, wird vielmehr unterstellt, dass es zunächst einmal unwichtig sei, wie und wo sie zustande kommen. Damit ist ein veränderter Blick auf den Stellenwert verbunden, den man jeweils den *formalisierten* Bildungsprozessen in den traditionellen Bildungsinstitutionen und den *nichtformalisierten* Lernprozessen, z.B. in der Weiterbildung, in der Praxis oder dem „Leben an sich“ zuerkennt. Gleichzeitig wird ein veränderter Blick auf das Verhältnis von *fremdgesteuerten* und *selbst organisierten* Lernprozessen eingenommen. Diese Position entspricht der des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006: 17 ff.), einen „Bezugsrahmen für Qualifikationen ausschließlich auf Lernergebnisse zu gründen und das lebenslange und nicht formale Lernen einzubeziehen“ (Sellin 2005:5).

Diese Überlegungen haben Auswirkungen auf das Anrechnungsverfahren. Es braucht transparente, begründbare, einfach handhabbare Kriterien für die Anrechnung von Lernergebnissen. Diese beziehen sich sowohl auf Inhalte (Eignetheit, Gleichartigkeit, Menge usw.) als auch auf Formen (eben die Kompetenzen) und deren Niveau –, nicht aber auf die Wege und Verfahren bzw. Methoden ihres Erwerbs (wie gesagt, es geht um Lernergebnisse). Und es muss möglich sein, die Anrechnung nicht nur auf *formal*, sondern auch auf *nonformal* erworbene Lernergebnisse zu gründen, was sich z.B. in unserem *Portfolioverfahren* niederschlägt (dazu Abschnitt 2.5). Aber für beides werden *Kompetenzbeschreibungen* als Kriterien der Anrechnung benötigt. Diese sind im Anrechnungsverfahren durch die *Module* des Anrechnungsstudienganges vorgegeben.

Deshalb muss beschrieben werden, wie wir zu den dort definierten Kompetenzen gelangt sind. Zur Entwicklung und Ableitung solcher Kompetenzen, wie sie im Anrechnungsstudiengang vorgegeben sind, sind zwei Wege denkbar: Man kann eigene Kompetenzsammlungen herstellen oder auf *vorhandene* Ordnungs- und Orientierungsrahmen zurückgreifen. Wir haben seinerzeit beides getan. Die Entwicklung eigener Kompetenzprofile wird im folgenden Abschnitt dargestellt, der Rückgriff auf externe Qualifikationsrahmen im Abschnitt 2.6.

2.2 Entwicklung studiengangsspezifischer Kompetenzprofile – Zugang über Praxisprozesse als Referenzmodell

Ursprünglich sind die Inhalte und Kompetenzen des BA Sozialarbeit/Sozialpädagogik gewonnen worden durch Bezug auf die *Praxis* und das für die Übernahme von Funktionen erforderliche *Kompetenzprofil*. Die Ableitung eines solchen, wenngleich noch sehr groben *vorläufigen Kompetenzprofils*, ist nicht nur Kriterium für die Ableitung von *Inhalten* für Studienmodule, sondern auch Basis für die spätere Ableitung und Konstruktion des endgültigen umfangreichen *Kompetenzkatalogs* für alle Module (im Sinne von *Zielen* des späteren Curriculums). Die Ableitung dieses ersten *vorläufigen Kompetenzprofils* erfolgt systematisch immer auf dem Hintergrund einer genauen Beschreibung der *Arbeitsgebiete* und *Aufgaben* bzw. der damit verbundenen *profiltypischen Praxis- und Arbeitsprozesse*. Diese Beschreibung erhält die Funktion eines *Referenzmodells* für die folgenden Arbeitsschritte. Seine Konstruktion erfolgt in der Regel auf der Basis eigener Erfahrungen in der Praxis, teilnehmenden Beobachtungen, der fachlichen Diskurse (z.B. in Form von Stellungnahmen von Praktikerinnen und Praktikern, Betroffenen, Fachverbänden, Berufsverbänden und Gewerkschaften, Arbeitgebern usw.) und der Auswertung der komplementären Diskurse in Politik, Recht und Wissenschaft (z.B. der Professionsforschung und der Forschung im jeweiligen Fachgebiet, in unserem Fall der Sozialen Arbeit).

Die *Arbeitsprozesse* in der beruflichen Praxis umfassen alle Prozesse und Tätigkeiten des jeweiligen Berufsprofils und der jeweiligen Arbeitsrolle (charakteristischer Ablauf von Tätigkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Methoden, Werkzeuge mit den dazugehörenden Kompetenzen). Es geht um ihre struktur- und prozessidentische Abbildung in der Form idealtypischer Arbeitsprozesse im *Referenzmodell*. Solche Referenzprozesse in der Praxis bilden trotz ihrer real sehr individuellen Ausprägungen durch die Darstellung in einem verallgemeinerten *Modell* vergleichbare *Anforderungen* ab. Aus diesen Anforderungen ergeben sich erforderliche *Kompetenzen* zu ihrer Bewältigung. Die Leitfrage lautet: *Was muss man können, um in diesem Referenzmodell erfolgreich sein zu können? (Was sind die erforderlichen Kompetenzen?)*

Dazu wurden in einem Formblatt die *profiltypischen Praxis- und Arbeitsprozesse* erfasst, woraus dann die profilprägenden *Kompetenzbereiche* abgeleitet wurden. Neben den Anforderungen werden auch die *Qualifikationsvoraussetzungen* (-*erfordernisse*) benannt. Alles zusammen wird als *Tätigkeitsprofil* bezeichnet.

Die profilbildenden Praxisprozesse des Referenzmodells werden zunächst eher komprimiert und knapp, aber doch möglichst vollständig abgebildet. Die aus

ihnen abgeleiteten *Kompetenzen* werden in diesem frühen Stadium der Studienmodul- bzw. Curriculumentwicklung i.d.R. also nur als grobe *Kompetenzskizze* formuliert. Sie enthalten deshalb im Allgemeinen noch keine psychologische Strukturierung, die erst in den nächsten Schritten erfolgt und sind eher ganzheitlich aus den Erfordernissen des Praxisreferenzmodells heraus formuliert. Die Kompetenzsammlung in solchen Profilen enthält auch nur eine begrenzte Auswahl an Kompetenzen, die noch nicht bestimmten Modulen zugeordnet sind und eher eine übergreifende *Steuerungs- und Orientierungsfunktion* erfüllen sollen.

2.3 Ausdifferenzierung und Erweiterung der Kompetenzen

2.3.1 Berufspädagogische und psychologische Erkenntnisse

Lernergebnisse („Outcomes“) orientieren sich in unserem Verständnis im Sinne des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) an der sog. *K-S-C-Typologie*:

- K = Knowledge (Wissen i.e.S.)
- S = Skills (Fertigkeiten)
- C = Competences (Kompetenzen, auch „Schlüsselqualifikationen“ u.Ä.)⁵⁹

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs (lat. *competens*, *competentis* = zuständig; engl. *competence* oder *competency*) ist schwierig, vielfältig, uneinheitlich, ja widersprüchlich und geschieht inflationär (von der „Ökologischen Kompetenz“ über die „Medienkompetenz“ bis hin zur „Gender- oder Moralischen Kompetenz“). Die Abgrenzung zu Begriffen wie „Qualifikation“, „Bildung“, „Fähigkeit“ u.Ä. bleibt in vielen Publikationen unklar und schwammig. Einigkeit besteht darin, unter „Kompetenz“ eine integrierte Gesamtheit von kognitiven, psychomotorischen, emotionalen, sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sehen. So werden in der Psychologie Kompetenzen beschrieben als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen

⁵⁹ In der fachlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist diese Struktur allerdings nicht unwidersprochen geblieben. So hat sich die OECD zu einer anderen Kategorisierung entschlossen: „einer Kategorie, die Schlüsselkompetenzen zur interaktiven Anwendung von Werkzeugen wie Wissen, Medien und Mitteln der Kommunikation umfasst; einem weiteren Bereich, der Kompetenzen zum eigenständigen Handeln benennt, sowie einer dritten Kategorie, die Schlüsselkompetenzen zur ‚Interaktion in heterogenen Gruppen‘ zusammenfasst. (...) Gleichwohl lassen sich die Kompetenzbereiche oder -dimensionen der OECD inhaltlich recht gut mit den Unterscheidungen in den deutschen Rahmenplänen vergleichen“ (de Haan/Edelstein/Eickel 2007: 8f.). Gemeint sind hier die Rahmenpläne im schulischen Bereich.

in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f.).

Der *Kompetenzbegriff* muss streng unterschieden werden vom *Qualifikationsbegriff*. „Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Kompetenzbegriff subjektorientiert. Er ist zudem ganzheitlicher ausgerichtet: Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches (...) Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodendenken (Know how to know), Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch (...) Schlüsselqualifikationen umschrieben werden“ (Arnold 2001: 176).

Der Begriff der *Schlüsselqualifikationen* wiederum darf nicht mit dem gerade erwähnten Begriff der *Qualifikation* verwechselt werden. Hier ist ein „älteres, auf berufliche Erfordernisse begrenztes Konzept“ gemeint, das mehr „zu einem ganzheitlichen und stärker auf das Individuum bezogenen Ansatz“ (Tenorth/Tippelt 2007: 414) passt und im Prinzip aber schon eine deutliche Schnittmenge mit dem Begriff der „Kompetenz“ aufweist. Nach Arnold ist das an den diversen Kompetenzbegriffen gemeinsame „die Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbstständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen. Dieses subjektive Handlungsvermögen ist nicht allein an Wissenserwerb gebunden, es umfasst vielmehr auch die (...) Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ (Arnold 2001: 176).

Heyse/Erpenbeck haben *Kompetenzen* ähnlich definiert: „Kompetenzen charakterisieren die Fähigkeiten von Menschen, sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden. Solche Situationen nehmen angesichts der heutigen wirtschaftlichen, politischen und globalen Komplexität und Dynamik schnell zu. Kompetenzen lassen sich damit als Selbstorganisationsdispositionen beschreiben“ (Heyse/Erpenbeck 2004: XIII).

Die K-S-C-Komponenten darf man nicht als absolut trennscharfe Dimensionen interpretieren. Man muss es im Sinne der obigen Ausführungen so sehen, dass Wissen und Fertigkeiten im Rahmen der Kompetenzen aktualisiert und genutzt werden (Erpenbeck 2006: 8). Kompetenzen sind also vor allem eine besondere, sehr anspruchsvolle Art und Weise, Wissen und Fertigkeiten im Rahmen von Selbstorganisationsprozessen in komplexen und dynamischen Situationen zu

nutzen. Das Verhältnis der K-S-C-Komponenten stellt sich deshalb so wie in Abbildung 1 dar:

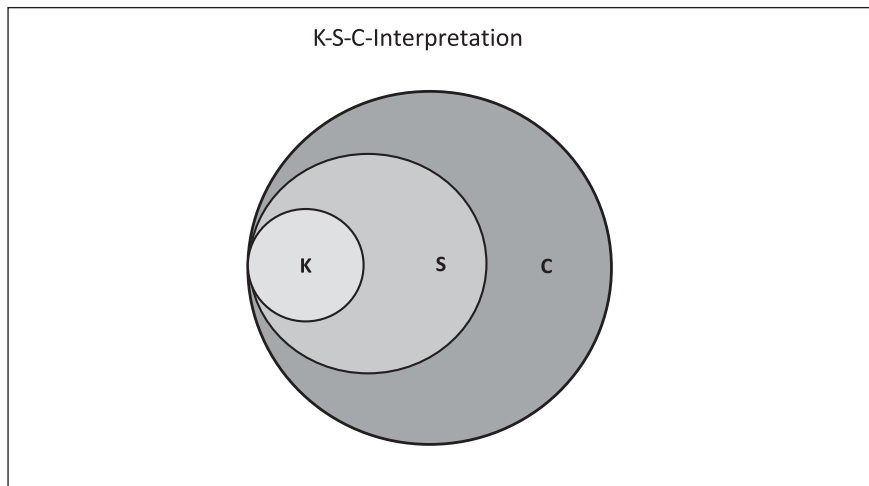


Abb. 1 (Quelle: Erpenbeck 2006: 8, leicht abgewandelt)

2.3.2 Kompetenzen als Ziele

Kompetenzen und *Lernergebnisse* im Sinne der K-S-C-Typologie sind im Rahmen der klassischen Kategorien der Didaktik als Ziele zu betrachten. Sie liegen allerdings quer zu der bekannten Einteilung von Lernzielen in kognitiv, affektiv und psychomotorisch (bzw. symbolisch, ikonisch und konativ: auf das Handeln bezogen). Dies ist eine Einteilung, die es in dieser klaren Trennung als psychische Funktionen und Prozesse ja gar nicht gibt. Die K-S-C-Typologie in unserer Interpretation ist hier ganzheitlicher. K-S-C-Lernergebnisse muss man in Bezug auf die klassischen didaktischen Zielkategorien im Übrigen weniger auf der Ebene der Richt-, Leit- bzw. Globalziele, sondern eher auf der Ebene der Grob- und Feinziele verorten.

Gegenüber herkömmlichen Lernzielstrukturen hat der *Kompetenzbegriff* den Vorteil, dass es nicht einfach um zerstückelte, isolierte und einfach abrufbare Einzel-elemente kognitiven, affektiven und psychomotorischen Wissens und Lernens geht, sondern immer um integrierte, koordinierte, ganzheitliche Leistungen. Sie erfassen im Übrigen nicht nur „künstliche“ Lerninhalte und Lernkontexte, sondern gerade auch lebensweltliche Aspekte und das Lernen in informellen

Lebens- und Erfahrungszusammenhängen. So betont Arnold, „dass Kompetenz nicht nur in institutionalisierten Lernprozessen ‚vermittelt‘ werden kann, sie entwickelt und erweitert sich vielmehr im Lebensvollzug, d.h. im Rahmen des lebenslangen Erfahrungslernens. Kompetenzentwicklung erfolgt demnach zu überwiegenden Teilen durch selbstgesteuertes Lernen ([...] Selbstorganisation) am Arbeitsplatz“ und teilweise sogar durch zufälliges „En-passant-Lernen“ (Arnold 2001: 176).

Schlüsselqualifikationen und *Kompetenzen* (als deren Weiterentwicklung) erfassen „grundlegende Wissens Elemente, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, von denen angenommen wird, sie seien zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen geeignet und garantierten damit breite Verwendungsmöglichkeiten“ (Kaiser 2001: 277).

2.4 Ein Gesamtmodell der Kompetenzen

2.4.1 Verschiedene Grundkompetenzen (Key Competences)

Competences, die dritte Kategorie der K-S-C-Typologie, sind im fachlichen und wissenschaftlichen Diskurs häufig in verschiedene Grundkompetenzen untergliedert worden.

John Erpenbeck hat für die dritte Kategorie „Competences“ vier Grundkompetenzen (Key Competences) postuliert. Er folgt dabei nicht der in der jüngeren Debatte häufig verlangten Trennung von fachlicher und methodischer Kompetenz, sondern versteht sie als integrierte Dimension. Außerdem erweitert er die Trias von Heinrich Roth (1971), die es im Kern ja bei ihm bleibt, um eine sehr wichtige Dimension. Diese sollte man – was in der aktuellen Diskussion weitgehend übersehen wird – trennscharf von den drei klassischen Kompetenzdimensionen halten: eine *aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenz*. Erpenbeck fasst die vier Kompetenzen folgendermaßen zusammen:

- die „Fähigkeit, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln: personale Kompetenz“
- die „Fähigkeit, alles Wissen und Können, alle Ergebnisse sozialer Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können: aktivitäts- und handlungsbezogene Kompetenz“
- die „Fähigkeit, mit fachlichem und methodischem Wissen gut ausgerüstet, schier unlösbare Probleme schöpferisch zu bewältigen: fachlich-methodische Kompetenz“

- die „Fähigkeit, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinanderzusetzen, kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren: sozialkommunikative Kompetenz“ (Erpenbeck 2006: 14 ff.).

2.4.2 Das Gesamtmodell: Form und Inhalt

Der Begriff der Kompetenz umfasst zwar immer fachbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Verhältnis beider Kategorien ist aber oft unklar. Das liegt daran, dass das Verhältnis von *Form* und *Inhalt* nur schwammig erfasst wird. *Knowledge*-, *Skill*- und *Competence*-Elemente werden meistens rein *formal* und *prozesshaft* beschrieben (das könnte auch eine berechtigte Kritik an Erpenbeck sein). Sie existieren aber in Wirklichkeit immer nur in Verbindung mit bestimmten integrierten *Inhalten*. So werden unter Kompetenzen „die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ gesehen, „die notwendig sind, um bestimmte, domänenabhängige Probleme zu lösen. Kompetenzen werden demzufolge an Wissensinhalte gekoppelt erworben“ (Tenorth/Tippelt 2007: 414). Kompetenzen sind also nicht einfach „formale Fähigkeiten der Weltaneignung und Weltbewältigung“ (Nieke 2008: 105).

Die Kognitionspsychologie zeigt im Übrigen, „dass es die Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz als solche nicht gibt. Kompetenzen sind vielmehr als bereichsspezifisch bzw. domänenspezifisch zu begreifen. Als Domänen sind thematische und inhaltliche Sinneinheiten zu verstehen, die relativ unabhängig von anderen Bereichen des Wissens sind. ... Das Lernen oder die Anwendung gelernter Sachverhalte folgt in der Regel den Strukturen des eigenen Gedächtnisses oder den konstruktiven Ansätzen des eigenen Denkens. Nur die Experten eines Bereichs folgen den Vorgaben einer Wissenschaft oder eines Fachbuchs. Domänen bauen auf eigenen Erfahrungen und der Ähnlichkeit von Problemen auf. Kompetenzen werden folglich vor allem eher spezifisch und problemorientiert entwickelt ...“ (de Haan/Edelstein/Eickel 2007: 8 f.)⁶⁰. Domänen ergeben sich also faktisch häufig gar nicht aus der systematischen fachlichen Sachstruktur. Dies gilt aber nur, wenn man vom Ziel, vom Endergebnis her denkt. Bei der Konstruktion von Hochschulcurricula ist dies jedoch anders. Hier werden die Inhalte und die darauf bezogenen Kompetenzen (wenn man einmal vom Projekt-

⁶⁰ „Daher ist die Rede von einer allgemeinen hohen Sachkompetenz oder von großen sozialen Kompetenzen, wie es die Begriffe der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen suggerieren, eher irreführend. Diese Kompetenzkategorien stehen vielmehr vorwiegend für analytische Einheiten, die sich in realen (Lern- und Handlungs-) Kontexten nicht voneinander trennen lassen. Das Kompetenzkonzept der OECD betont dieses kontextspezifische Zusammenwirken verschiedener Kompetenzdimensionen“ (de Haan/Edelstein/Eickel 2007: 9).

studium absieht) in aller Regel nach der jeweiligen Fachsystematik abgeleitet. Dieser Sachverhalt kann dann später bei der Äquivalenzfeststellung für berufliche Kompetenzen, die ja eine eher domänenartige Struktur haben, zu Schwierigkeiten führen. Diese können begrenzt werden, wenn von der Hochschuleseite von vornherein darauf geachtet wird, dass Kompetenzen z.B. auch problemorientiert formuliert werden.

Weil also Kompetenzen immer auch eine inhaltliche Dimension haben und jeweils einer Domäne (einem Bereich) zugeordnet sind, ergibt sich folgendes Gesamtmodell:

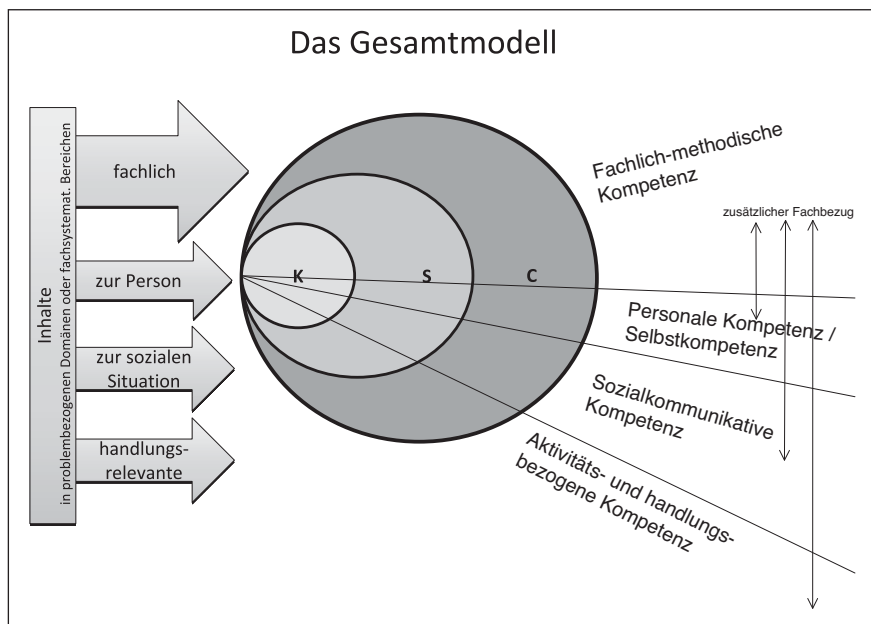


Abb. 2 (Quelle: Stange 2007: 405)

„Echte“ Kompetenzen liegen immer im Schnittpunkt der oben genannten Dimensionen von K-S-C und den Inhalten. Sie begnügen sich also nicht allein mit den „nackten“ Formen (K, S. oder C). Es geht um integrierte und ganzheitliche Beschreibungen von Kompetenzen, die so ihre Funktion als zentrales Steuerungsinstrument für Curricula erfüllen. Dies ist jedoch die idealtypische Version, die z.B. bei der Ausformulierung der Kompetenzen für Lehrprogramme zu beachten ist. Es ist sozusagen das *Zielbild*, das ausformulierte erwünschte *Endergebnis*: Zum Abschluss des

Prozesses sollen ganzheitlich formulierte Kompetenzen vorhanden sein. Man muss aber das *Ergebnis* und den *Ableitungs- und Konstruktionsprozess* klar auseinanderhalten. Faktisch kann man nämlich bei der Entwicklung von Curricula, Zielkatalogen und Qualifikationsrahmen nicht von vornherein von integrierten und ganzheitlichen Elementen ausgehen. Es ist im Entwicklungsprozess häufig eher so, dass man sich aus Gründen der Verfahrenspragmatik (Reduktion der Komplexität, Transparenz und Überprüfbarkeit) erst schrittweise dieser Vorstellung annähern kann. D.h. dass vor der Beschreibung voll integrierter Kompetenzen zunächst einmal die Knowledge-, Skill- und Competence-Elemente in „Reinform“ betrachtet werden. Diese Abstraktion hat den wesentlichen Vorteil, dass die vorübergehende Fokussierung auf eine der Dimensionen es ermöglicht, schneller Lücken und Einseitigkeiten zu entdecken. Auch bei der späteren „didaktischen Feinplanung“ im Curriculumentwicklungsprozess, z.B. bei der Suche und Zuordnung von Methodenarrangements wird mit diesem Verfahren in der Regel immer sehr schnell erkennbar, wenn z.B. bei der Planung innovativer Arrangements des *nonformalen* und *informellen* Lernens im Sinne von *Selbstorganisationsprozessen* ein Bedarf an anspruchsvollen Skills oder Competences entsteht, den man vorher übersehen hat.

Es wird also vorgeschlagen, die Knowledge-, Skill- und Competence-Dimensionen (und auch die vier Teilkompetenzen) in einem vorläufigen Abstraktionsprozess zunächst einmal getrennt zu betrachten und zu bearbeiten und auch den Inhaltsbezug erst danach vorzunehmen (siehe 2.5).

2.5 Die Schrittfolge bei der Kompetenzableitung

Die Schrittfolge bei der Ableitung von Kompetenzen kann hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden (vgl. dazu Stange 2008: 41ff.) Überblickartig sei nur festgehalten, dass wir bei der Ableitung eigener Kompetenzen für unseren Studiengang ein Standardmodell mit folgenden Arbeitsschritten zugrunde gelegt haben:

Schritt 1: Erschließung eines Pools an formalen Kompetenzen aus psychologischen Modellen (erste Strukturierung und Aufspürung von potentiellen Lücken)

Struktur von Kompetenzen: Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, vier Kompetenzdimensionen (vgl. 2.1–2.4)

Schritt 2: Inhaltsbezug der Wissens-, Fertigkeiten- und Kompetenzelemente herstellen, Auswahl und Entwicklung von integrierten Kompetenzen

- a. Bezug auf Vorarbeiten: Nutzung der Ergebnisse aus Arbeitsschritt 1 (ausgewählte formale Kompetenzen aus psychologischen Modellen);

- b. Bezug auf die Vorarbeiten zur Auswahl und Strukturierung von Inhalten (Übersichtslisten des Curriculums und seiner Module), d.h. auf die Ergebnisse der sog. didaktischen Analyse und Reduktion: Zuordnung von Inhalten zu den psychischen Formen;
- c. Auswahl- und Bearbeitungskriterium dabei: das *Tätigkeitsprofil* (Praxisreferenzmodell und Kompetenzprofilskizze – vgl. 2.3.1);
- d. Integrierte Beschreibung von K-S-C und Inhalten. Oberstes Ordnungsprinzip sind die vier Kompetenzbereiche (fachlich-methodisch, aktivitäts- und handlungsbezogen, personal- und sozial-kommunikativ).⁶¹

Ergebnis dieses Arbeitsschrittes: integrierte Kompetenzeinheiten (von K, S, C und Inhalten) als strukturierte *Auswahl* von Kompetenzen i.w.S. (in einer Überblicksliste – s. Beispiel unter 2.5).

Schritt 3: Parallel prüfen: Niveaus aller Einzelziele und -kompetenzen nach EQR

Der Europäische Qualifikationsrahmen schlägt 8 Niveaustufen für Kompetenzen vor. Bachelorausbildungen legen auf Level 6, Master auf Level 7 (Europäische Kommission 2008: 12 ff.). Konkret werden die zu prüfenden Kompetenzformulierungen abgeglichen mit den Kurzdefinitionen (Schlüsselworten) der Europäischen Kommission.

Das gesamte Verfahren wird aber nicht als rigide Vorgabe angesehen. Alles in allem ist es mehr ein *heuristisches Suchraster*, das gleichwohl einen roten Faden und die notwendige Orientierung bieten kann.

2.6 Rückgriff auf externe Qualifikationsrahmen

Ergänzend wurden *extern* entwickelte Kompetenzbeschreibungen hinzugezogen. So wurde von Anfang an nicht nur der europäische Qualifikationsrahmen EQR zugrunde gelegt. Ihm zugeordnet sind (teilweise ja noch zu entwickelnde) nationale Qualifikationsrahmen. Innerhalb der nationalen Qualifikationsrahmen gibt es jeweils eine Reihe von sektoralen Qualifikationsrahmen. Ein solcher ist in

⁶¹ Die von vielen Akkreditierungsagenturen vorgegebenen Formblätter für die Beschreibung von Modulen sehen im Allgemeinen eine etwas andere als die von uns bevorzugte Struktur vor. So werden meistens Fach- und Methodenkompetenz getrennt. Außerdem fehlt grundsätzlich immer die Dimension „aktivitäts- und handlungsbezogen“. Wir lösen diesen Widerspruch im Allgemeinen so, dass wir die Trennung von „Fach-“ und „Methodenkompetenz“ nachvollziehen und die „aktivitäts- und handlungsbezogene Dimension“ z.T. im Rahmen der „Fach-“ und „Methodenkompetenz“ und z.T. in der Personalkompetenz/Selbstkompetenz einbauen.

Deutschland der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“, der 2006 vom Fachbereichstag Soziale Arbeit verabschiedet wurde (Bartosch u.a. 2006).

In den letzten Versionen des BA-Studienganges Sozialarbeit/Sozialpädagogik wurden unsere eigenen Kompetenzbeschreibungen (und damit die Kriterienentwicklung für die Anrechnung) erstmals *ergänzt* durch die inzwischen beschlossenen externen Kompetenzbeschreibungen dieses „Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit“, der die *Fachdiskurse* – wie sie über die zuständige Fachgesellschaft (Fachbereichstag Soziale Arbeit) gebündelt wurden – widerspiegelt. Auch dieser Qualifikationsrahmen rekurriert ursprünglich auf ein verallgemeinertes Referenzmodell der Praxis. Die Funktion des „Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit“ ist der Abbildung 3 zu entnehmen.

Solche externen Kompetenzbeschreibungen spielten in unterschiedlichen Stadien eine Rolle: im Stadium der Curriculumentwicklung (Modulentwicklung), z.B. bei sämtlichen Kompetenzbeschreibungen (die ja die Kriterien für die Äquivalenzfeststellung ergeben), insbesondere aber für die Praxismodule (Projekt, Praktikum, usw.), später bei der Revision der Kompetenzsammlungen und bei den Evaluationskriterien für die Ausbildungsgänge. Diese externen Kompetenzbeschreibungen haben also die Kompetenzsammlungen in den Übersichten der Modulhandbücher mehrerer Versionen des BA-Studienganges und die bereits dargestellten verallgemeinerten, z.T. stark abstrahierten Kompetenzsammlungen aus der berufspädagogischen und psychologischen Literatur permanent ergänzt. Alle diese Kompetenzkategorien, stellten also so etwas wie einen *Pool* von Kompetenzen dar, der in die Endfassung des BA-Studienganges einfluss und dann schließlich den Kriterienatz für das Äquivalenzfeststellungs- und Anerkennungsverfahren darstellte.

Einschränkend ist aber festzuhalten: Der „Qualitätsrahmen Soziale Arbeit“ kann nicht direkt für das *Anrechnungsverfahren* genutzt werden – wenn man von den Praxismodulen (Projekt, Praktikum, Berufspraktikum, Exkursionen) absieht. Denn Gegenstand der Anrechnung sind *Hochschulmodule*. Deren Kompetenzprofile müssen mit den anzuerkennenden Leistungen aus Aus- und Fortbildung und Praxis abgeglichen werden. Und der Qualitätsrahmen kann lediglich eine indirekte Wirkung auf die Kompetenzbeschreibungen der Hochschulmodule beanspruchen. Denn der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ beschreibt im Prinzip ja nur ein späteres Endprodukt, nämlich das vollständige *Kompetenzprofil* von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen *in der Praxis* selber. Es geht dort um „Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit“ und nicht um Lernen im Studium. Die Kompetenzbeschreibungen, die wir für die Anrechnung von in der beruflichen Aus- und Fortbildung und in der Praxis erworbenen Leistungen benötigen,

sind sicher indirekt beeinflusst durch den Bezug auf das Kompetenzprofil der Praxis. Dennoch bleibt ein deutlicher Unterschied zwischen dem Kompetenzprofil der Praxis und dem Kompetenzprofil der Module der Hochschulausbildung!⁶² Studium und Ausbildung auf der einen und das reale Kompetenzprofil von Sozialarbeiterinnen/Sozialpädagogen in der Praxis werden immer eine unterschiedliche Struktur behalten und in weiten Teilen einer anderen Prozesslogik folgen. Letzteres kann viel ganzheitlicher und integrierter beschrieben werden als die sequenzierten Module hochschulischer Lernprozesse, die sich inhaltlich und methodisch anders darstellen und mit zusätzlichen Zielen und Kompetenzen versehen sind (man denke nur an wissenschaftliche Arbeiten, Prüfungen, Lerntechniken usw.), also im Prinzip ganz anders strukturiert sind als die berufliche Praxis. Praxisprozesse und Lernprozesse verfügen definitiv nicht über isomorphe Strukturen. Das gilt selbst dann noch, wenn man an die Minderheit von Lehrveranstaltungen und Modulen denkt, in denen die Praxis nachgebildet wird (Projekt, Praktikum usw.).

Zusammenfassung: Wir haben also alles in allem für die Ableitung von Kompetenzen im Hochschulstudium, die die Kriterien für die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Lernergebnissen ergeben, vier Quellen benutzt:

- allgemeine Erkenntnisse zum Kompetenzbegriff aus den relevanten Wissenschaften, insbesondere *berufspädagogische* und *psychologische* Erkenntnisse,
- Erkenntnisse aus der Praxis, aus Politik, Recht, der Sozialarbeitswissenschaft und den Professionswissenschaften zum Kompetenzprofil des Berufes (Praxisreferenzmodell, grobes Tätigkeitsprofil),
- den „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ (noch breiter mit dem Fokus auf Prozesse in der Berufspraxis),
- bereits entwickelte Modulbeschreibungen der Hochschule, konkrete hochschuldidaktische Erfahrungen bei der Auswahl von Inhalten und beim Verlauf von Lernprozessen.

Festgehalten werden muss, dass sämtliche Ausführungen des Abschnittes 2 den Sinn hatten, nicht nur unser Kompetenzverständnis zu verdeutlichen, sondern vor allem auch zu zeigen, wie wir zu dem entscheidenden strategischen Schlüsselement des Anerkennungsverfahrens gekommen sind, nämlich dem *Kriterienstet* für die Feststellung von Äquivalenzen. Das eigentliche Anerkennungsverfahren wird dann in den Abschnitten 3 und 4 dargestellt. Diesen Gesamtzusammenhang zeigt die folgende Abbildung auf:

⁶² Das ändert nichts daran, dass sich beide selbstverständlich immer aufeinander beziehen sollten und Referenzpapiere wie der „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ die Funktion eines normativen Regulativs und eine kritische Steuerungsfunktion wahrnehmen können.

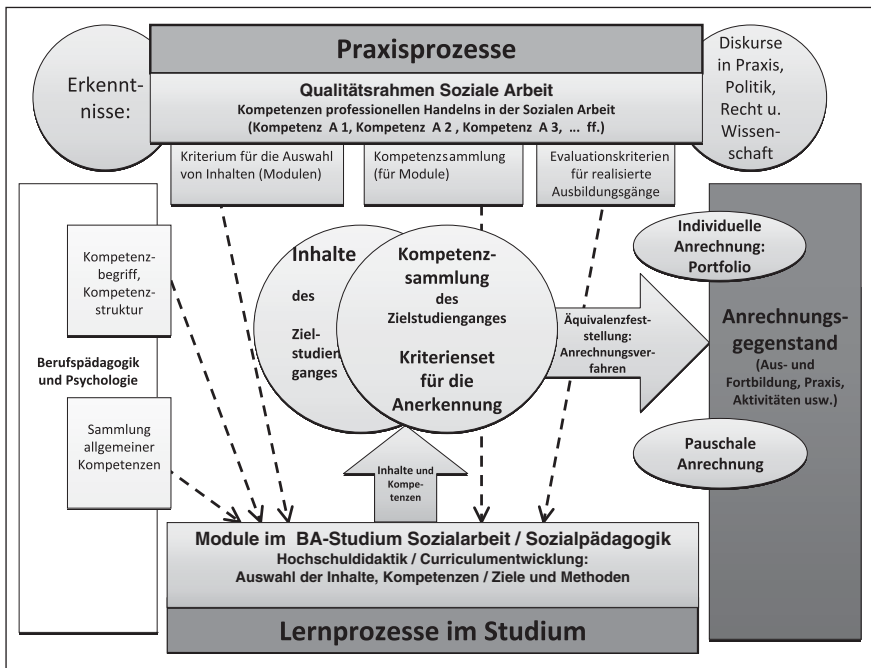


Abb. 3: Struktur des Gesamtverfahrens und Stellenwert der Anerkennungskriterien – eigene Darstellung

2.7 Beispiel für eine integrierte Kompetenzbeschreibung aus einem exemplarischen Modul des BA-Studienganges Soziale Arbeit (Auszug aus dem Projektmodul)

A. Fach- und Methodenkompetenz

- z.B. Fachorientierung und fachliche Neugier und Motivation, Erkenntnisdrang, Eigeninitiative, Begeisterung im Hinblick auf Problemlösungen in der Sozialen Arbeit
- z.B. analytische Fähigkeiten für Praxisprozesse, Situationsanalysen und Interessenlagen in der Sozialen Arbeit
- Problemlösefähigkeit für Sachprobleme und soziale Probleme in der Sozialen Arbeit (kreative, innovative und nutzerorientierte Problemlösungen)
- z.B. Institutionenkenntnisse (Fakten, Klassifikationen und Kategorien) zur Sozialen Arbeit (einschl. Verwaltung und Politik, Kommunalverfassung, Organisationsstrukturen freier Träger, von Jugendhilfeeinrichtungen usw.)

- z.B. Überblickswissen (Fakten, Klassifikationen und Kategorien und grundlegendes Verständnis) zu den Zielgruppen des Projektes und zu Sozialraum- und Lebenswelttheorien
- z.B. die für das Projekt erforderlichen Methoden kennen und anwenden können

Fertigkeiten (Skills)

- z.B. Techniken der Situationsanalyse als Sozialraum- und Lebensweltanalyse flexibel anwenden

B. Personale Kompetenz (Selbstkompetenz)

- z.B. Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewusstsein

C. Sozial-kommunikative Kompetenz

- z.B. Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit in Projekten der Sozialen Arbeit

D. Aktivitäts- und Handlungskompetenz

- z.B. Ausführungsbereitschaft, Begeisterungsfähigkeit
- z.B. Gestaltungswille und Entscheidungsfähigkeit (insb. ergebnisorientiertes Handeln in Projekten der Sozialen Arbeit).

3. Überblick: Das Anerkennungsverfahren

3.1 Einsatz der Kompetenzbeschreibungen im Anrechnungsverfahren

Im Hinblick auf den Stellenwert des dargestellten Kompetenzverständnisses und der Kompetenzkriterien (unter Einbeziehung des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit) lässt sich nun skizzieren wie sich unser Kompetenzverständnis im Rahmen des Anrechnungsverfahrens niederschlägt:

Es gibt sowohl eine pauschale, wie auch eine individuelle Anrechnungsmöglichkeit.

Bei der *pauschalen* Anrechnung von Modulen werden vorab institutionelle Angebote geprüft, ob sie die beschriebenen Kompetenzen enthalten (Inhalts- und Dokumentenanalyse, Fragebögen für Fachschüler und Praktiker/Berufspraktikanten, Interviews, systematisch moderierte Gesprächsrunden mit Fachlehrerinnen und Fachlehrern der beteiligten Erzieherfachschulen, Rating-Skalen für Beurteiler/Prüfer).

Bei der *individuellen* Anrechnung (von Leistungen aus Fachschule, Weiterbildung, Praxis) wird eine *Portfolioprüfung* durchgeführt: 1. Ratingverfahren mit zwei Prüfern: Entscheidung, ob in einem bestimmten Portfolio die Kompetenzen enthalten sind; 2. alternativ: Entscheidung, ob in einem Assessment oder in einer mündlichen Prüfung – bezogen auf bestimmte Module – die Schnittmengenkompetenzen erkennbar sind und 3. gleichzeitige Vergabe einer Zensur.

3.2 Äquivalenzbestimmung

Im Rahmen der Konzipierung eines Anrechnungsverfahrens für die in der Ausbildung und Berufstätigkeit von Erzieherinnen und Erziehern erworbenen Kompetenzen, spielte die Frage der qualitativen und quantitativen Deckung der zugrunde liegenden Lernergebnisse in der Form von Kompetenzen die entscheidende Rolle.

Nun ist dieser Vergleich realiter aber sehr schwer herzustellen: Zwar haben wir die Kompetenzbeschreibungen des Zielstudienganges, die sehr gut geeignet sind als Kriterienset für die Anerkennung. Die *Anrechnungsgegenstände* (Aus- und Fortbildung, Praxis, Aktivitäten usw.) sowohl bei der pauschalen wie bei der individuellen Anrechnung enthalten jedoch nur in den seltensten Fällen ernst zu nehmende Kompetenzbeschreibungen (und schon gar nicht solche mit der erforderlichen EQF-Niveau-Bestimmung). Sie sind meistens in der Form von Inhaltslisten (fachsystematisch oder übergreifend-lernfeldbezogen) und teilweise in der Form von Maßnahmen und Aktivitäten vorhanden. Das führt dazu, dass vermutete Kompetenzen in einem besonderen Verfahren nachträglich eingeschätzt werden müssen. Dabei muss in einem mehrstufigen Verfahren zunächst allein auf der Basis von Inhaltsangeboten (wie sie sich z.B. im Curriculum der Erzieherausbildungsgänge zeigen) die *inhaltliche Äquivalenz* bestimmt werden, bis dann im allerletzten Schritt die eigentliche *Kompetenzeinschätzung* erfolgt.

Dieses schrittweise Vorgehen ist im Übrigen auch deshalb sinnvoll, weil faktisch auch in den Zielstudiengängen eine deutliche Dominanz der Inhaltsbeschreibungen von Modulen vorherrscht. Die Inhalte werden zwar – jedenfalls bei anspruchsvoll ausgeführten Modulbeschreibungen – in den integrierten Kompetenzbeschreibungen wieder aufgenommen – dies im Regelfall aber in einer stark verkürzten und verdichteten Form. Deshalb ist die inhaltliche Breite und Tiefe in ihnen nicht so gut erkennbar wie in den Inhaltsübersichten der Module. Schon aus diesem Grund ist eine vorgelagerte *inhaltliche Äquivalenzprüfung* absolut sinnvoll. Es müssen also – sozusagen als *AnrechnungsfILTER* – mehrere *Prüfebenen*

bearbeitet werden. Diese werden durch die in der folgenden Abbildung skizzierten Dimensionen erfasst:

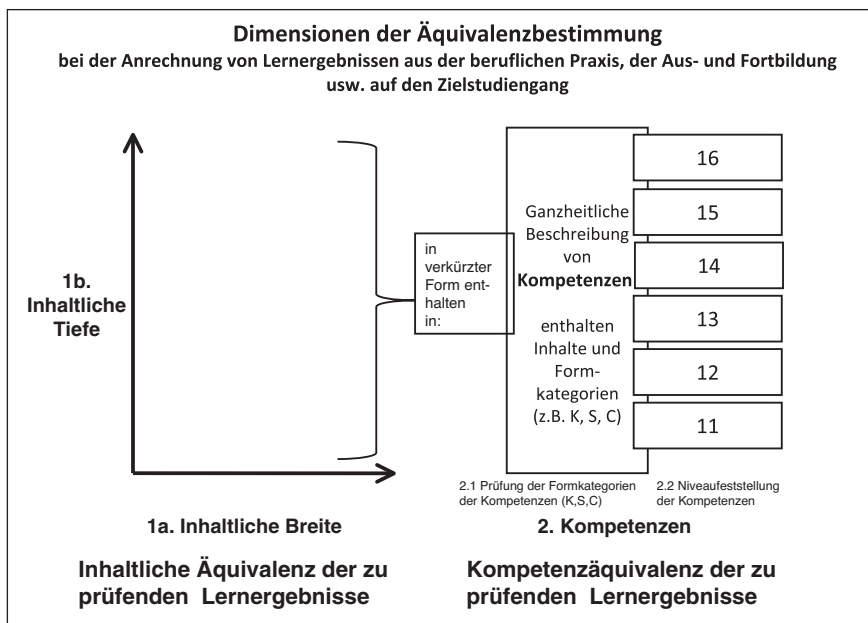


Abb. 4: Dimensionen der Äquivalenzbestimmung (eigene Darstellung)

In diesem Modell ist ein Anrechnungsfiter mit verschiedenen Ebenen zu erkennen. Mit ihm sind die Fragen der *thematischen Vergleichbarkeit* der Anrechnungsgegenstände mit den Gegenständen des Zielgegenstandes und der *inhaltlichen Breite* und *Tiefe* sowie des *Niveaus* der Lernergebnisse (Kompetenzen) zu beantworten. Eine Anrechnung von Lernergebnissen und Kompetenzen aus der beruflichen Praxis, der Aus- und Fortbildung usw. auf den Zielstudiengang erfolgt systematisch erst, wenn auf allen Prüfebeneen eine Übereinstimmung festgestellt wird. Hierbei ist zwischen *gleichwertig* und *gleichartig* zu unterscheiden. Für die Äquivalenzbestimmung ist die *Gleichwertigkeit* entscheidend.

Aufgabe des Forschungsprojektes war die Entwicklung von geeigneten Verfahrensschritten bei der Äquivalenzfeststellung, welche durch praktikable Methoden auf allen diesen Ebenen eine Überprüfung der Äquivalenzen leisten konnte. Die dazu nun folgenden Ausführungen beziehen sich sowohl auf die *pauschale* Anerkennung von Leistungen wie auf die *individuelle* Anrechnung.

1. Einschätzung der inhaltlichen Äquivalenz der zu prüfenden Lernergebnisse

Hier werden sowohl die inhaltliche *Breite* als auch die inhaltliche *Tiefe* überprüft. Mit der inhaltlichen *Breite*⁶³ werden zunächst einmal die grundsätzliche Geeignetheit des Themas für eine Anerkennung und außerdem Menge, Umfang und Ausdehnung der Inhalte betrachtet. Mit inhaltlicher *Tiefe* ist der zunehmende Grad an Komplexität, Ausdifferenzierung und wissenschaftlichem Anspruch gemeint.⁶⁴ Dieser Arbeitsschritt wird im Projekt KompädenZ bei der *pauschalen* Anerkennung über Inhalts- und Dokumentenanalysen, Interviews, systematisch moderierte Gesprächsrunden mit Fachlehrerinnen und Fachlehrern und Rating-skalen für Beurteiler/Prüfer im Rahmen von *Expertendialogen* realisiert. Bei der *individuellen* Anerkennung geschieht dies durch *Checklisten* für Prüfer im Rahmen einer *Portfolioprüfung*.

2. Einschätzung der Kompetenzäquivalenz der zu prüfenden Lernergebnisse (einschließlich des Niveaus)

In diesem Prüfschritt wird einerseits gefragt nach den Formkategorien der Kompetenzen (K,S,C): Sind z.B. neben den fachlich-methodischen Kompetenzen auch die personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen vorhanden? Andererseits wird gefragt nach dem *Niveau* der Kompetenzen (EQR-Niveaus 1–8). Dieser Arbeitsschritt wird im Projekt KompädenZ bei der *pauschalen* Anerkennung durch Expertendialoge und Befragungen (Selbsteinschätzungen) von aktuellen und ehemaligen Studierenden (Berufspraktikanten) realisiert.

Bei der *individuellen* Anerkennung wird dieser Arbeitsschritt durch Experten (i.d.R. im Status von Prüfern) realisiert, die Ratingskalen einsetzen, bei denen sich die Indikatoren aufgrund der Kompetenzbeschreibungen der Module ergeben. Hier geht es um die Einschätzung, ob in einem vorgelegten Portfolio – bezogen auf bestimmte Module – die erforderlichen Schnittmengenkompetenzen erkennbar sind. Gleichzeitig wird eine Zensur vergeben. Die Experten (Prüfer) nutzen hierzu für jedes Modul ein Formblatt, in dem drei Spalten enthalten sind:

1. Liste der Kompetenzen des Moduls (Indikatoren)
2. Niveaueinschätzung nach EQR (mit den entsprechenden Schlüsselworten)
3. Zensur

⁶³ Ein Hilfskriterium für die Umfangseinschätzung könnten die den curricularen Angeboten zugrunde gelegten ECTS-Punkte sein, die aber nur eine Zeit-Mengen-Abschätzung erlauben.

⁶⁴ Mitdenken muss man an dieser Stelle – ohne dass daraus ein weiterer Verfahrensschritt resultieren sollte –, dass Korrelationen bestehen zwischen der inhaltlichen Tiefe und dem Niveau der angestrebten Kompetenzen.

Dabei sind im Rahmen des Vergleichs folgende Ergebnisgruppen prinzipiell denkbar:

- a) keine thematische Überschneidung
- b) thematische Überschneidungen, die aber weder in der Breite noch in der Tiefe oder nur in einem Bereich eine volle Deckung aufweisen
- c) thematische Überschneidungen, die sowohl in der Tiefe als auch in der inhaltlichen Breite eine Deckung aufweisen.

Bezogen auf die Anrechnung der Lernergebnisse im Sinne von *Kompetenzen* sind im Rahmen des Vergleichs folgende Ergebnisgruppen prinzipiell denkbar:

- a) keine vollständige Überschneidung der Lernergebnisse in Bezug auf die Formkategorien der Kompetenzen (z.B. K,S,C): In Grenzen tolerierbar
- b) keine Überschneidung bei der Niveaufeststellung der Kompetenzen (Ausschlusskriterium)
- c) ausreichende Überschneidung in beiden Bereichen.

4. Die Vorgehensweise im Projekt KomPädenZ im Einzelnen

Das Projekt KomPädenZ hat im Rahmen der Äquivalenzfeststellung das nachfolgend dargestellte Vorgehen gewählt. Dabei wird schwerpunktmäßig das pauschale Anerkennungsverfahren dargestellt, da das individuelle Verfahren zwar entwickelt aber bisher noch nicht erprobt ist.

4.1. Ausgangsweiterbildung und Zielstudiengänge

Gegenstand des Forschungs- und Entwicklungsprojektes war die Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung von bereits in der zweistufigen beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie in der beruflichen Praxis von Erzieherinnen und Erziehern erworbenen Kompetenzen auf das BA-Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in Lüneburg.

Die Aus- und Weiterbildungsvoraussetzungen werden durch Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Ausbildung, Prüfung und zum Aufbau von Fachschulen geregelt. Die Umsetzung dieser Rahmenvereinbarungen erfolgt auf Ebene der Bundesländer. Dies führt dazu, dass die jeweiligen länderspezifischen Regelungen nicht in allen Punkten einheitlich sind. In Niedersachsen haben sich die Curricula innerhalb weniger Jahre mehrfach geändert. Dies führt zu Verunsicherung unter den Lehrenden, den Auszubildenden und den

Berufspraktikerinnen und -praktikern. In den meisten Bundesländern wird (wie auch in Niedersachsen) inzwischen die berufspraktische Ausbildung nicht mehr in klassischen „Unterrichtsfächern“ sondern in „Lernfeldern“ realisiert. Dadurch sollen die Lehr- und Lerninhalte stärker an den späteren Praxisfeldern orientiert werden und weniger an den Bezugswissenschaften. Diese Entwicklung hin zu mehr inhaltlicher Flexibilität läuft der Entwicklung an den Hochschulen entgegen, die ihre Curricula im Rahmen der Umstellung auf Bachelor und Master stärker durchstrukturiert und aufeinander bezogen haben, was eine Vergleichbarkeit erschwert (siehe auch 4.2 Zusammenarbeit mit Projektbeirat und Arbeitskreis).

Die Jugendministerkonferenz (JMK) zeigte sich 2005 grundsätzlich offen für den Prozess der Differenzierung der Ausbildung und regt eine Weiterqualifikation der Leitungskräfte in den Kindertageseinrichtungen auf Hochschulniveau an. Dringend wurde in diesem Zusammenhang empfohlen, die Durchlässigkeit durch Anrechnung erworbener Kompetenzen zu steigern. Zur weiteren Entwicklung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern soll der JMK 2008 ein Erfahrungsbericht vorgelegt werden (vgl. Jugendministerkonferenz 2005).

An der Leuphana Universität Lüneburg (vormals FH Nordostniedersachsen und Universität Lüneburg) vollzog sich im Projektverlauf ein teilweise radikaler Wandel. Als Modellhochschule im Bologna-Prozess war die Umstellung auf Bachelorabschlüsse in vielen Studiengängen bereits sehr früh vollzogen. So nahmen die ersten Studierenden im BA Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik im Wintersemester 2005/2006 ihr Studium auf und haben bereits im September 2008 ihr Studium abgeschlossen. Im Projektverlauf wurde die Prüfungsordnung und die Modulverteilung des Bachelorstudiengangs „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ zum ersten Mal verändert. Mit einem Wechsel im Präsidium der Universität wurde das gesamte Studienmodell nochmals verändert, was wiederum massive Auswirkungen auf den Zielstudiengang des Projektes hatte.⁶⁵

Dieses neue Modell fand bundesweit Beachtung. Es begann mit der Einrichtung eines sog. „Colleges“ für das Bachelorstudium und der Umstellung der Studien-

⁶⁵ Konkret bedeutete dies für das Forschungsprojekt KompädenZ, dass es bereits nach einem Jahr der Entwicklungsarbeit den ursprünglichen Zielstudiengang nicht mehr gab, nach zwei Jahren wurde das gänzlich neue Studiensystem „Leuphana Bachelor“ eingeführt. Um die ersten Ergebnisse weiter verwenden zu können und eine Studierendenkohorte zu begleiten, wurde die Arbeit mit dem ersten Bachelorstudiengang an der Universität Lüneburg fortgesetzt. Die Ergebnisse sollen auf die neu entwickelten Studiengänge übertragen werden.

struktur, in der die Studierenden jetzt ein gemeinsames, übergreifendes Eingangssemester, das Leuphana Semester, besuchen, bevor sie sich für ein Haupt- und ein Nebenfach („Major“ und „Minor“) entscheiden. Ihr Studium wird durch ein sog. „Komplementärstudium“ ergänzt, in dem fachübergreifend z.B. sprachliche, kulturelle, methodische, sozialwissenschaftliche oder praktische Qualifikationen erworben werden sollen. Im Jahr 2008 wird ein Graduiertenkolleg seine Arbeit aufnehmen, das Master- und Doktorandenprogramme integriert. Außerdem entstehen fachübergreifende Forschungszentren und eine sog. „Professional School“ für weiterbildende Studiengänge sowie Unternehmenskooperationen. Gerade die *weiterbildenden Studiengänge* der „Professional School“ enthalten ein großes Anrechnungspotenzial, da sie sich in der Regel an berufserfahrene Studierende wenden und berufsbegleitend angeboten werden.⁶⁶

Mit der Umstellung auf das Collegemodell und den sog. „Leuphana Bachelor“ gingen Chancen und auch Herausforderungen für das Thema „Anrechnung“ einher. Die gleichzeitig geänderten Zugangs- und Zulassungsbestimmungen stellen einerseits eine Hürde für beruflich Qualifizierte dar (da z.B. Englischkenntnisse auf einem bestimmten Niveau nachgewiesen werden müssen, die diese häufig nicht mehr so präsent haben, wie Schulabgängerinnen und Schulabgänger direkt nach der Schulzeit). Andererseits können sie sich durch ihre Berufstätigkeit Bonuspunkte erwerben, indem sie durch eine differenzierte Darstellung ihrer Vorerfahrung und ihrer Studienmotivation im Rahmen von Auswahlgesprächen ihre Chancen auf einen Studienplatz verbessern.

Eine Herausforderung stellte für den Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik die Auffächerung der Studienmöglichkeiten und die höhere Flexibilisierung durch die freie Wahl von „Major“- und „Minor“-Fächern dar. Um weiterhin die Möglichkeit zu erhalten, nach Studium und Berufspraktikum die geschützte Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin“ bzw. „Staatlich anerkannter Sozialarbeiter/Sozialpädagoge“ führen zu können, mussten die inhaltlichen und praktischen Rahmenbedingungen trotz der Umstellung unbedingt erhalten werden. Durch die hochschulinterne Neuverteilung der Zuständigkeiten für die verschiedenen Bereiche („Leuphana Semester“, „Major“, „Minor“, „Komplementärstudium“) sind für eine Anrechnung jetzt auch unterschiedliche Gremien zuständig und nicht mehr wie früher der entsprechende Studiengang/Fachbereich. Dies führt dazu, dass auch für die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Leistungen mehrere Gremien zuständig sein können.

⁶⁶ Zu den Entwicklungen an der Leuphana Universität Lüneburg: vgl. www.leuphana.de

4.2 Zusammenarbeit mit dem Projektbeirat und dem Arbeitskreis

Zu Projektbeginn wurde ein *Arbeitskreis*, in dem Vertreterinnen und Vertreter aus bis zu zehn der elf im ehemaligen Regierungsbezirk Lüneburg vorhandenen Fachschulen für Sozialpädagogik aktiv waren, gegründet. Die darin mitwirkenden Lehrkräfte aus den Fachschulen trafen sich regelmäßig mit dem Projektteam zu Sitzungen oder Klausurtagen. Inhalte dieser Sitzungen waren neben dem Austausch über aktuelle bildungs- und berufspolitische Themen insbesondere der qualitative Abgleich der Curricula. Zusätzlich gab es gegenseitige *Hospitationsbesuche*, z.B. durch Schulklassen an der Leuphana Universität oder durch Vertreterinnen und Vertreter des Projektteams in den Fachschulen. Hierbei standen die Informationsvermittlung und -gewinnung im Mittelpunkt. Es wurden aber auch Gespräche mit derzeitigen und evtl. zukünftigen Studierenden geführt und dabei die Studienmotivation und die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler erfragt.

Neben dem Arbeitskreis wurde die Arbeit des Projektes durch einen *Fachbeirat* wesentlich unterstützt und begleitet. Dem Fachbeirat gehörten Vertreterinnen und Vertreter der relevanten Ministerien auf Länderebene ebenso an wie Abgesandte der freien und öffentlichen Arbeitgeber sowie der Gewerkschaften, der Universität Lüneburg und eine Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte.

Als sehr förderlich erwies sich die Mitgliedschaft einer Vertreterin und eines Vertreters aus dem *Arbeitskreis* im Projektbeirat. Dadurch wurde der Austausch zwischen diesen beiden wichtigsten Kooperationspartnern gefördert und der Informationsfluss sichergestellt. Beide zeigten sich überaus engagiert und haben durch ihre doppelte Funktion im Projekt einen breiten Einblick erhalten, sodass sie das Forschungsteam durch ihre Fragen und Anregungen in hohem Maß unterstützen konnten.

4.3 Äquivalenzfeststellung

A. Einschätzung der inhaltlichen Äquivalenz der zu prüfenden Lernergebnisse

Hier wurden sowohl die inhaltliche *Breite* als auch die inhaltliche *Tiefe* der Fachschulcurricula überprüft. Mit Blick auf die inhaltliche *Breite* wurden zunächst einmal die grundsätzliche Geeignetheit des jeweiligen Themenbereichs für eine Anerkennung im Hinblick auf bestimmte Module des Zielstudienganges geprüft und außerdem Menge, Umfang und Ausdehnung des jeweiligen Inhaltes betrach-

tet. Gleichzeitig wurde die inhaltliche *Tiefe* des jeweiligen Themenbereichs im Hinblick auf den erforderlichen Grad an Komplexität, Ausdifferenzierung und wissenschaftlichen Anspruch eingeschätzt. Das dabei eingesetzte Verfahren der pauschalen Anerkennung waren Ratings im Rahmen von *Expertendialogen*. Die interaktive Methode basierte z.B. auf visualisierten Gruppendiskussionen (Metaplan) mit entsprechenden Einschätzungsverfahren und Bewertungen (Punktmethode).

B. Einschätzung der Kompetenzäquivalenz

Integriert in dieses Verfahren war eine Einschätzung der Kompetenzäquivalenzen (K,S,C, Niveau der Kompetenzen) der zu prüfenden curricularen Angebote. Dies konnte nicht direkt geschehen, da eine Befragung der Betroffenen in den Fachschulen nicht möglich war und auch entsprechende Messinstrumente nicht vorhanden sind. Es konnte aber indirekt geschehen, indem die im Arbeitskreis des Projektes aktiven Fachlehrer, die ja Prüferfunktionen haben, entsprechende Einschätzungen abgaben. Im Übrigen wurde diese Ebene auch ergänzend bearbeitet durch Befragungen (Selbsteinschätzungen) von aktuellen und ehemaligen Studierenden (Berufspraktikanten), unter denen sich ca. 25 – 30 % ehemalige Erzieher befanden. Dieser Aspekt wird unter 4.4 behandelt.

Die Selbsteinschätzung der beiden befragten Gruppen ergab klare Anhaltspunkte dafür, bei welchen Modulen und Lehrveranstaltungen sich die Studierenden selbst als kenntnis- und kompetenzstark einschätzen und – wesentlicher für unsere Forschungsfrage – bei welchen sie selbst ihre Kenntnisse als gering einstufen. Es ist davon auszugehen, dass die als gering eingestuften Kenntnisse auch tatsächlich wenig ausgeprägt sind, wenn die Studierenden selber eine Anrechnung bei diesen Kompetenzen nicht in Betracht ziehen würden. Daher stellte bei der Auswahl der Module für die pauschale Anerkennung das Kriterium der „niedrigen Selbsteinschätzung“ ein „Ausschlusskriterium“ dar, während die als hoch eingestuften Kenntnisse noch weiter überprüft wurden.

Ergänzende Hinweise

Mit Unterstützung der Lehrkräfte von Fachschulen für Sozialpädagogik, die im Arbeitskreis vertreten waren, wurde also ein Abgleich der „Rahmenrichtlinien“ der Weiterbildung mit den Modulen des Bachelorstudiengangs unternommen, um die jeweils vermittelten und die noch zu erwerbenden Kompetenzen miteinander vergleichbar zu machen. Dabei erwies es sich als schwierig, dass die Formulierungen der beiden Curricula sehr unterschiedlich waren. Die „Rahmen-

richtlinien“ der niedersächsischen Fachschulen sind nach acht sogenannten „Lernfeldern“, die sehr breit angelegt sind, formuliert, während im Modulhandbuch des BA-Studiengangs die 28 Module in einzelne Lehrveranstaltungen, Seminare, Vorlesungen etc. aufgeschlüsselt sind. Um den zunächst verbal im Rahmen von Arbeitskreissitzungen begonnenen Abgleich zu präzisieren, war eine auf dem Modulhandbuch aufbauende schriftliche Befragung geplant. Diese wurde von der zuständigen, dem Niedersächsischen Kultusministerium unterstellten, Landeschulbehörde aber nicht genehmigt. Daher fand der Abgleich weiterhin in qualitativer Form im Rahmen der Arbeitskreissitzungen statt.

Es stellte sich heraus, dass die in den Curricula gewählten Formulierungen auch bei scheinbarer Äquivalenz der Inhalte, oft nicht deckungsgleich waren. Mit denselben Begriffen wurden teilweise unterschiedliche Inhalte beschrieben oder mit unterschiedlichen Begriffen das Gleiche gemeint.

Dies machte eine intensivere Auseinandersetzung mit den Curricula und den Inhalten notwendig, da ein schlichter Textvergleich selbst mit ergänzender Literaturanalyse keine ausreichenden Rückschlüsse auf Lehrinhalte, Kompetenzen und Niveaus an den beteiligten Bildungseinrichtungen zuließen.

Dabei waren – vor allem zu Beginn der Arbeitskreisarbeit – die Sorgen der im Arbeitskreis vertretenen Lehrkräfte vor einer zu großen Offenheit gegenüber dem Forschungsprojekt gelegentlich auch hinderlich. Wie in allen Bundesländern, wird auch in Niedersachsen immer wieder auf unterschiedlichen Ebenen über die Zukunft der Fachschulen für Sozialpädagogik diskutiert. Eine Steigerung der Aus- und Weiterbildungsqualität von Erzieherinnen und Erziehern, z.B. durch eine Akademisierung, wurde aber bisher – mit Hinweis auf die bereits erreichte hohe Ausbildungsqualität in den Fachschulen – weder vom zuständigen Kultusministerium noch von der zuständigen Landeschulbehörde propagiert.

Trotzdem oder gerade deshalb herrschte eine spürbare Verunsicherung unter den in den Fachschulen für Sozialpädagogik Tätigen. Diese Unsicherheit wirkte sich teilweise unmittelbar auf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften im Arbeitskreis des Projektes „KompädenZ“ aus. Durch die kontinuierliche Zusammenarbeit, gegenseitige Hospitationsbesuche sowie ein Gespräch mit der zuständigen Ansprechpartnerin in der Landeschulbehörde, konnten diese Hemmnisse aber weitgehend beseitigt werden.

Im Projektverlauf wurde gemeinsam mit den Lehrkräften beider Bildungsinstitutionen der Curriculumabgleich abgeschlossen und anrechenbare Module

identifiziert und in eine rechtlich umsetzbare Form gebracht (vgl. Abschnitt 5.: Rechtsfragen im Rahmen der Anrechnung und mögliche Lösungen).

Einschätzung des Kompetenzniveaus durch Experteninterviews

Als ergänzender Schritt wurden in dieser Phase mit den betreffenden Hochschuldozentinnen und -dozenten der Module Interviews zu ihren Erfahrungen mit Prüfungen mit und ohne berufliche Qualifikation (insbesondere als Erzieher) geführt. Die Ergebnisse dieser Befragungen führten zu einer Absicherung der in den anderen Arbeitsschritten vorgenommenen Einschätzung des Kompetenzpotenzials der Vorerfahrungen (Lernergebnisse) in Bezug auf die anzuerkennenden Module.

Zu Erinnerung: Alle diese Ausführungen beziehen sich auf das *pauschale Anrechnungsverfahren*.

Das Ergebnis der Äquivalenzprüfung:

Von den 180 Credit-Points (CP) des BA-Studienganges können 33,3 CP pauschal anerkannt werden (Pädagogik, Praktikum, z.T. Sozial- und Ideengeschichte, z.T. Handlungsmethoden). Es besteht die Möglichkeit zur individuellen Anerkennung zusätzlicher Module bzw. Modulteile, sodass sich Gesamtäquivalenz und Anerkennung auf bis zu ca. 60 CP belaufen können.

4.4 Ergänzung: Quantitative Befragungen zur Validierung der im Arbeitskreis erzielten Ergebnisse

Mit der Erhebung wurden mehrere *Zielsetzungen* verfolgt:

1. ergänzender Versuch der Einschätzung der Kompetenzäquivalenzen (K,S,C, Niveau der Kompetenzen) der zu prüfenden curricularen Angebote der Fachschulen und der durch die Hochschulmodule vermittelten Kompetenzen durch *Selbsteinschätzungen* von Betroffenen.
2. Daten über die beruflichen Hintergründe der Studierenden im Zielstudien-gang des Projekts „KomPädenZ“ zu erheben. Da diese nicht bei der Immatrikulation erfasst werden, war es wichtig zu erfahren, wie viele Studierende mit welchen beruflichen Hintergründen im Studiengang studieren.
3. herauszufinden in welchen Studienbereichen die Studierenden ihre eigenen (Vor-) Kenntnisse selbst besonders hoch einschätzen und in welchen sie sich eher geringe Kompetenzen zutrauen. Dahinter verbergen sich mehrere relevante Annahmen:

- Studierende werden sich eher jene Studienbereiche anrechnen lassen, von denen sie selbst der Meinung sind, bereits hohe Kompetenzen zu besitzen. Dies ist insbesondere von Bedeutung, weil viele Studierende Sorge haben, ob das Studium bei Anrechnung von großen Teilen des Curriculums noch „studierbar“ bleibt, oder ob sie evtl. doch wesentliche Dinge versäumen könnten, die sie dann aufwendig nachholen müssen.
 - Wenn die beruflichen Vorerfahrungen von Studierenden selbst und den Dozentinnen und Dozenten der Weiterbildungseinrichtungen wie auch der Hochschule übereinstimmend als hoch eingeschätzt werden, dann müssen die entsprechenden Module auf tatsächliche Äquivalenz überprüft werden. Umgekehrtes gilt bei übereinstimmend niedriger Einschätzung.
 - Wenn es in der Selbsteinschätzung von (Vor-)Kenntnissen und Kompetenzen einen signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden mit beruflicher Erfahrung und jenen ohne diesen Hintergrund gäbe, dann könnten hier Anknüpfungspunkte für das Projekt „KompädenZ“ vorliegen. Wenn es diese Unterschiede nicht gäbe, wäre herauszufinden, warum sich Studierende mit und ohne berufliche Vorerfahrung auf demselben Level einschätzen.
 - Wenn es Unterschiede bei den Studierenden mit und ohne berufliche Qualifikation am Ende des Studiums gäbe, dann könnte dies an einer jeweils anderen Form des Studierens durch die ermöglichte Verbindungen von Vorerfahrungen mit Erkenntnissen aus dem Studium liegen.
4. evtl. vorliegende signifikante Unterschiede zwischen den Selbsteinschätzungen von Männern und Frauen zu erfassen. Diese Fragestellung ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil zahlreiche Untersuchungen darauf hinweisen, dass Männer sich selbst in der Regel positiver, Frauen sich hingegen negativer einschätzen als dies die Umwelt oder „neutrale“ Fachleute tun.

Im Projektverlauf wurden insgesamt 198 Personen befragt, die ihr Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik entweder gerade begonnen, oder gerade abgeschlossen haben. Mittels eines Fragebogens wurden die Befragten um eine Selbsteinschätzung ihrer Kenntnisse auf relevanten Gebieten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik gebeten. Der Fragebogen baute dabei auf dem Modulhandbuch des seinerzeit aktuellen BA-Studiengangs Sozialarbeit/Sozialpädagogik auf.

Befragt wurden Studienanfängerinnen ($n=78/83,9\%$) und -anfänger ($n=15/16,1\%$) (Erstsemester in der ersten Studienwoche) sowie Studienabsolventinnen ($n=79/75,2\%$) und -absolventen ($n=26/24,8\%$) im Berufspraktikum, von denen ca. 30 % Erzieherinnen waren.

Die Befragung zeigte deutliche Unterschiede zwischen den Berufspraktikantinnen und -praktikanten (die im Diplomstudiengang der ehemaligen Fachhochschule Nordostniedersachsen studiert haben) und den im Wintersemester 2006/2007 an der fusionierten Stiftungsuniversität Lüneburg im ersten Semester Studierenden. Insbesondere die beruflichen Hintergründe und Zugangsformen haben sich stark verändert, was wiederum Auswirkungen auf die erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen hat, an die im Studium angeschlossen wird oder werden kann (vgl. Minks/Briedis 2005).

Deutlich wurde in der Befragung beider Gruppen, dass diejenigen, die bereits über eine (pädagogische) Ausbildung verfügen, ihr Wissen in den relevanten Wissensgebieten insgesamt deutlich höher einschätzen als diejenigen ohne berufliche Qualifikation. In den klassischen Handlungsfeldern von Erzieherinnen und Erziehern (z.B. „öffentliche Kleinkinderziehung“) schätzen diejenigen mit entsprechender Berufsausbildung ihr Wissen zu 50 % besser ein als diejenigen ohne.

Wie bereits unter 4.3 erwähnt, ergab die Selbsteinschätzung der beiden befragten Gruppen klare Anhaltspunkte dafür, bei welchen Modulen und Lehrveranstaltungen sich die Studierenden selbst als kenntnis- und kompetenzstark einschätzen und bei welchen sie selbst ihre Kenntnisse als gering einstufen (Beispiel bei den Erstsemestern: Pädagogik hoch, Entwicklungspsychologie niedrig).

5. Rechtsfragen im Rahmen der Anrechnung und mögliche Lösungen

Zunächst ist zwischen Fragen der grundsätzlichen Ermittlung von Anrechnungspotenzialen und dem jeweiligen konkreten fallbezogenen Anrechnungsverfahren zu unterscheiden. Beide benötigen eine rechtssichere Regelung. Unsere Absicht ist es, dies sowohl für die *individuelle* als auch *pauschale* Anrechnung zu erreichen. Das heißt, über die *pauschale* Anrechnung von Modulen hinaus muss das gewählte Verfahren auch rechtssicher sein für die *individuelle* Anrechnung, d.h. für die von uns intendierte *Portfolioprüfung*.

Die ANKOM-Initiative legte es den einzelnen Projektstandorten nahe, die Kooperation zwischen der jeweiligen Hochschule und den Partnern aus dem Weiterbildungsbereich durch Verträge zu regeln. Die entsprechenden Rechtsvorschriften finden sich in § 1 Niedersächsisches Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) in Verbindung mit § 54 ff. VwVfG (des Bundes). Bei dieser Lösung entstehen ein

rechtliches und ein praktisches Problem. Das rechtliche Problem besteht darin, dass zu einem Vertragsabschluss die Vertragsparteien rechtlich handlungsfähig sein müssen. Dies ist nur bei den Hochschulen zweifelsfrei der Fall, bei den mit uns kooperierenden Fachschulen aber nur bei denen, die von freien Trägern getragen werden. Die staatlichen Fachschulen haben keine eigene Rechtspersönlichkeit. Für sie müsste das Land Niedersachsen handeln. Wie an anderer Stelle bereits dargelegt, gibt es aber im zuständigen Kultusministerium keine sehr ausgeprägte Kooperationsbereitschaft (vgl. 4.3).

Das praktische Problem besteht darin, dass es einerseits alleine im unmittelbaren niedersächsischen Einzugsgebiet der Leuphana Universität elf Fachschulen für Sozialpädagogik gibt, im gesamten Land Niedersachsen sind es noch wesentlich mehr. Hinzu kommt, dass sich das Einzugsgebiet der Leuphana Universität auch auf die Nachbarbundesländer Hamburg, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg erstreckt.

Diese Situation hat uns veranlasst, eine *alternative rechtliche Lösung* zu suchen, die wir in der Konstruktion einer *Hochschulordnung* gefunden haben. Da Hochschulen i.d.R. eigenständige Körperschaften des öffentlichen Rechtes sind, haben sie das sogenannte Satzungsrecht. Hochschulsatzungen werden i.d.R. Ordnungen genannt. Aus pragmatischen und hochschulpolitischen Gründen haben wir uns für eine *eigenständige Ordnung* entschieden. Denkbar wären auch entsprechende Passagen in der Prüfungsordnung gewesen.

Diese Lösung mag auf den ersten Blick bezogen auf die Kooperationsparteien entmündigend wirken. Da die Absolventen jedoch im Wesentlichen mit Vorteilen zu rechnen haben, ist es uns gelungen, entsprechende Vorbehalte zu entkräften. Wegen der sich ständig verändernden Rahmenbedingungen an der Leuphana Universität sind zwei Ordnungsentwürfe entwickelt worden. Zunächst eine, die nur auf den BA-Sozialarbeit/Sozialpädagogik bezogen war, dann eine zweite, die aus einem allgemeinen Teil für alle denkbaren Studiengänge und besonderen Teilen jeweils bezogen auf einen konkreten Studiengang, besteht.

Neben der beschriebenen rechtlichen Grundproblematik bleibt eine nicht hinreichend lösbare weitere rechtliche Frage. Sie besteht darin, wie die Studierenden, denen Module anerkannt werden, zu einer *Modulzensur* kommen. Grundsätzlich ist bei den Anrechnungsverfahren ja zwischen der *quantitativen* Anrechnung und der *Zensurierung* zu unterscheiden. Eine nur quantitative Anrechnung, die bedeuten würde, dass die Studierenden die jeweilige Modulprüfung wie alle anderen Kommilitoninnen und Kommilitonen ablegen müssten, würde wahrscheinlich dazu

führen, dass das Interesse am Anrechnungsverfahren nur sehr bescheiden wäre. Aus prüfungsrechtlichen Überlegungen heraus könnte für jedes Modul ohne Probleme die Zensur 4,0 gegeben werden. Aber auch diese Lösung ist unbefriedigend. Der Vermerk, dass für ein anerkanntes Modul keine Zensur gegeben wird, wäre zwar grundsätzlich denkbar, würde aber unseres Erachtens den Gleichheitsgrundsatz bei der Berechnung der Gesamtzensur verletzen, da der Teiler bei der Berechnung ein anderer wäre als bei den Studierenden, die das Anrechnungsverfahren nicht durchlaufen haben.

Wir schlagen deshalb vor, dass die Lehrenden, die die jeweiligen Module quantitativ anerkennen, vom jeweiligen Prüfungsausschuss gleichzeitig zu Prüfern bestellt werden und die vorgelegten Unterlagen ausnahmsweise als Prüfungsleistung bewertet werden. Bei den Modulen, die ohne individuelle Prüfung anerkannt werden, könnten die jeweiligen Lehrenden der Fachschulen zu externen Prüfern der Universität bestellt werden. Beide Lösungen setzen voraus, dass die Prüfungsordnungen diese Möglichkeiten einräumen. Der vorgeschlagene Weg ist sicherlich eine Hilfskonstruktion, aber in Ermangelung einer anderen rechtlich tragfähigen Konstruktion gangbar.

Literatur

ANKOM (Hg.) (ohne Jahr): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – eine BMBF-Initiative. In: <http://ankom.his.de> (24.06.08).

Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf, Sigrid Nolda und Ekkehard Nüssli (Hg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 176.

Bundesagentur für Arbeit (Hg.) Arbeitsmarktberichterstattung (06.06.2008):. In: <http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/000100/html/sonder/index.shtml> (24.06.08).

Bundesamt für Statistik (2004): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten. Materialsammlung anlässlich der Pressekonferenz am 16. März 2004 in Berlin. In: Bildungsnetz Berlin (Hg.) (o.J.): Zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung in Deutschland, Download unter http://www.dissens.de/de/dokumente/pubs/maenner_in_erzieher_u_pflegerberufen.pdf (24.06.08).

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2008): Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). Stellungnahme vom 28.3.2008.

Bartosch, Ulrich, Anita Maile und Christine Speth (Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS) (2006): Qualifikationsrahmen sozialer Arbeit (QR SARb). Berlin.

Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.

- de Haan, Gerhard** (2007): Was bedeutet Kompetenzerwerb? In: de Haan, Gerhard, Wolfgang Edelstein und Angelika Eickel (Hg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. 1. Grundlagen zur Demokratiepädagogik. Weinheim und Basel: Beltz: 17–21.
- de Haan, Gerhard, Wolfgang Edelstein und Angelika Eickel** (Hg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. 2. Demokratische Handlungskompetenz. Weinheim und Basel: Beltz.
- Erpenbeck, John** (2006): Kompetenzbegriff und Kompetenzmessung. Powerpoint-Präsentation, gehalten im Rahmen des ANKOM-Workshops „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. Harnackhaus Berlin, 06./07. April 2006.
- Erpenbeck, John und Lutz von Rosenstiel** (Hg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Europäische Kommission** (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft** (Hg.) (2007): GEW-Kita-Studie: „Wie geht's im Job?“ In: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200503.pdf (28.05.2008)
- Heyse, Volker und John Erpenbeck** (2004): Kompetenztraining. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Jugendministerkonferenz** am 12./13. Mai 2005 in München (2005): Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. In: <http://www.stmas.bayern.de/familie/jugendhilfe/jmk-t13.pdf> (14.05.08).
- Kaiser, Arnim** (2001): Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, Rolf, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl (Hg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 277f.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Kom (2006) 479 endgültig. 2006/0163 (COD). SEK (2006) 1093, 1094. Brüssel.
- Maier, Konrad und Christian Spatscheck** (2006): Wider das ritualisierte Klagelied über die schlechten Arbeitsmarktchancen für SozialarbeiterInnen – Materialien und Überlegungen zur neueren Entwicklung der Berufsgruppe DiplomsozialarbeiterInnen/DiplomsozialpädagogInnen. In: www.efh-freiburg.de/Dokumente/maier/Arbeitsmarktchancen%20oredi-gierte%20Fassung2.doc (17.05.08, 13.22 Uhr)
- Minks, Karl-Heinz und Kolja Briedis** (2005): „Der Bachelor als Sprungbrett?“. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Kurzinformation der HIS GmbH. Hannover.
- Nieke, Wolfgang** (2008): Identitätsentwicklung junger Menschen – Bildung als Selbstbildung. In: Karin Böllert (Hg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder – und Jugendhilfe. Wiesbaden: 95–112.
- Roth, Heinrich** (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Sellin, Burkhardt** (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: bwp@ Nr.8. Cedefop: Thessaloniki.

- Stange, Waldemar** (2007): Partizipation von Kindern und Jugendlichen im kommunalen Raum II. Beteiligungsmodelle implementieren. Sozialraumanalyse – Ziel- und Konzeptentwicklung – Gesamtstrategie. Beteiligungsbausteine – Band 2. Münster. MV-Verlag: 391–423.
- Tenorth, Heinz-Elmar und Rudolf Tippelt** (Hg.) (2007): Lexikon der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E.** (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz: 17–31.

4 Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen in den Pflegeberufen auf den Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld

BARBARA KNIGGE-DEMAL UND MIRKO SCHÜRMANN

Die Beschäftigten der Pflegeberufe (Gesundheits- und Kinderkrankenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege sowie Altenpflege) bilden die größte Berufsgruppe im Gesundheitswesen (vgl. Sachverständigenrat 2007: 83). Während die drei Berufsausbildungen bundeseinheitlichen Berufsgesetzen unterliegen und dadurch einen relativ hohen Grad der Vereinheitlichung aufweisen, sind die weiterführenden Qualifikationsmaßnahmen (Fort- und Weiterbildung) nur zum Teil landesrechtlich geregelt.

Der Deutsche Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) unterscheidet zwei Gruppen von Weiterbildungen:

- arbeitsfeldbezogene Weiterbildungen (Psychiatrie, Gerontopsychiatrie, Geriatrie, Onkologie usw.)
- funktionsbezogene Weiterbildungen (Leitungen von Pflege-, Wohn- und Funktionsabteilungen)⁶⁷.

Für die im Mittelpunkt des ANKOM-Projektes stehenden funktionsbezogenen Weiterbildungen gibt es Bildungsanbieter unterschiedlichster Couleur. Kirchliche, freigemeinnützige und gewerkschaftliche Träger bieten Bildungsmaßnahmen zur Qualifizierung von Führungskräften an, und obwohl sich nahezu alle funktions-

⁶⁷ Nachfolgend als Aufstiegsweiterbildung bezeichnet.

bezogenen Weiterbildungen an den Richtlinien der Deutschen Krankenhausgesellschaft orientieren, weisen sie hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte und angestrebten Qualifikationen eine relativ hohe Variation auf (Rennen-Allhoff 1999, Robert Bosch Stiftung 2000).

Das Projekt ANKOM-Pflegeberufe stand vor der Herausforderung, sich diesem heterogenen Weiterbildungsmarkt zu stellen. Durch die Kooperation mit vier regionalen und zwei bundesweit agierenden Weiterbildungseinrichtungen, welche die Vielfalt der Weiterbildungsträger widerspiegeln, ergibt sich ein Potenzial von ca. 1100 Absolventen/Absolventinnen, die nach 2002 eine der im Projekt im Mittelpunkt stehenden Weiterbildung erfolgreich abgeschlossen haben⁶⁸.

Diese traditionellen beruflichen Qualifizierungswege werden zurzeit durch ca. 50 pflegebezogene Studiengänge ergänzt bzw. erweitert, die nahezu alle auf eine berufliche Erstausbildung aufbauen. Das hochschulische Bildungsangebot wurde seit 1989 langsam aufgebaut und ist auf veränderte Anforderungen im Berufsfeld Gesundheit zurückzuführen. Wie eine Potenzialanalyse der *Initiative für Beschäftigung OWL e.V.* verdeutlicht, wird der Bedarf an hoch qualifiziertem Fachpersonal in der Gesundheitswirtschaft weiterhin ansteigen (vgl. Fretschner/Hilbert 2003). Gefordert wird der Aufbau eines Dienstleistungspools mit gestuften Qualifikationsprofilen, mit denen auf die heterogenen Anforderungen des Gesundheitsmarktes reagiert werden kann (a.a.O.). Der Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld wurde 2003 eingerichtet und qualifiziert Berufsangehörige der Pflegeberufe sowie der Ergo- und Physiotherapieberufe zur Übernahme von Führungsaufgaben im Bereich des mittleren Managements. Jährlich wurden bisher zum jeweiligen Wintersemester zwischen 20 und 30 Studierende aufgenommen. Seit dem WS 2003/04 haben sich 100 Studierende in den Studiengang eingeschrieben, von denen mittlerweile 23 den Studiengang erfolgreich abgeschlossen haben. Dies entspricht überwiegend der ersten Studiengangskohorte, die das Studium im Rahmen der Regelstudienzeit absolviert hat.

Mit den in der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ anvisierten Zielen und den für die Pflegeberufe realisierten Ergebnissen können beruflich erworbene Qualifikationen/Kompetenzen aus den Aufstiegsweiterbildungen der Pflegeberufe auf den Studiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld angerechnet werden. Eine zügige Anpassungsqualifizierung für das Pflegemanagement kann dadurch erreicht und die Übergänge zwischen der beruflichen Bildung und der hochschulischen Bildung

⁶⁸ Die rückwirkende Gültigkeit der Lernergebnisäquivalenzen der Weiterbildungen beträgt fünf Jahre.

können erleichtert werden. Im Folgenden werden die Ziele, Strukturen, Prozesse und Arbeitsergebnisse des Projektes vorgestellt und die Auswirkungen und Folgen des Projektes dargestellt und diskutiert.

1. Ausgangslage

Der Bildungsweg der Berufsgruppe der Pflegenden zeichnet sich durch lange, vielfach wenig aufeinander abgestimmte Qualifizierungsphasen aus, die sowohl fachliche Spezialisierung als auch Aufstiegsqualifizierungen beinhalten.

Die in den späten 1980er-Jahren begonnene Akademisierung der Pflegeberufe hat zur Entwicklung zahlreicher Studiengänge geführt, die den drei Bereichen Pflegemanagement, Pflegewissenschaft und Berufspädagogik zugeordnet werden können. Durch die in den letzten Jahren realisierte Umstellung der Diplomstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudiengänge zeichnet sich heute ein noch vielfältigeres Studienangebot für die Angehörigen der Pflegeberufe ab, das schwerlich den drei klassischen Bereichen zugeordnet werden kann. Das mit der Einführung der gestuften Studiengänge verbundene Ziel, dass Bachelorstudiengänge zu einer ersten beruflichen Qualifikation führen sollen, trifft für die Pflegeberufe in der Regel nicht zu, da die an (Berufs-) Fachschulen stattfindende Ausbildung in der Regel Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums ist. Auch der Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit, für den das Anrechnungsverfahren entwickelt wurde, fordert als ein Aufnahmekriterium eine erfolgreich absolvierte Ausbildung in einem der drei Pflegeberufe.

An dieser Stelle verdeutlicht sich eine Sonderstellung der Pflegeberufe in Deutschland. In den meisten anderen EU-Ländern findet die Erstausbildung in den Pflegeberufen auf Hochschulniveau statt. Dies ist in Deutschland jedoch – mit Ausnahme von Modellprojekten – aufgrund von berufsrechtlichen Regelungen nicht möglich. Berufsangehörige in Deutschland haben somit ungleich geringere Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung und zur beruflichen Karriere als ihre Berufskollegen/Berufskolleginnen in Europa. Die Mobilität innerhalb Europas beschränkt sich auf die durch eine sektorale Richtlinie geregelte Anerkennung der Berufsausbildung für Krankenschwestern und Krankenpfleger (vgl. Council of the European Communities 1977).

Durch Feststellung möglicher Äquivalenzen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen auf den Bachelorstudiengang trägt das Projekt dazu bei, dass die Absolventen der

Fachschulausbildungen ihre individuellen Qualifikationen und Leistungspotenziale im In- und Ausland gezielter weiterentwickeln können und auf dem sich immer schneller entwickelnden „europäischen Gesundheitsmarkt“ wettbewerbsfähig sind.

Die Anrechnung bereits erworbener Kompetenz schafft Möglichkeiten, die bisher sehr langen und gewundenen „Bildungskarrieren“ der Pflegenden zu verkürzen und bereits erworbene Qualifikationen und Kompetenzen durch Anrechnung zu würdigen. Bei den Pflegeberufen handelt es sich um so genannte „typische Frauenberufe“. Den bisherigen Sackgassencharakter der Berufsverläufe aufzulösen, stellt ein wichtiges Gleichstellungsziel dar.

Die im Projekt berücksichtigten Aufstiegsfortbildungen sind rechtlich unterschiedlich geregelt. Alle Fortbildungsgänge entsprechen der Richtlinie der Deutschen Krankenhaus Gesellschaft (DKG) (vgl. Deutsche Krankenhaus Gesellschaft 2006). Darüber hinaus entscheiden die einzelnen Bundesländer darüber, ob bezüglich der Aufstiegsweiterbildungen ein Regelungsbedarf besteht oder nicht. Entsprechend vielfältig gestaltet sich das Panorama der Weiterbildungsordnungen im Vergleich der Bundesländer. Obschon für Nordrhein-Westfalen keine landesrechtliche Regelung der Aufstiegsweiterbildungen in den Pflegeberufen vorliegt, weist das Angebotsspektrum trotz allem eine gewisse Vergleichbarkeit auf. Weiterbildungen auf der unteren Führungsebene, z.B. die Weiterbildungen zur verantwortlichen Pflegefachkraft oder Wohnbereichsleitung, umfassen in der Regel zwischen 420 und 720 Unterrichtsstunden, und Weiterbildungen auf der oberen Führungsebene, z.B. die Weiterbildungen zur Pflegedienstleitung, umfassen 720 bis 3220 Stunden. Die vorhandenen Unterschiede hinsichtlich der spezifischen Schwerpunktsetzung zwischen den Angeboten lassen sich durch Trägerinteressen und spezifische Bildungsbedarfe der entsendenden Einrichtungen erklären. Deutliche Unterschiede sind aber auch auf der Ebene der curricularen Ausformulierung der Dokumente der Weiterbildung festzustellen. In der Regel handelt es sich um inputorientierte Lehrgangsplanungen, die sich auf die Beschreibung von Stundenangaben, die Ausweisung der unterrichteten Lehrgebiete oder der Unterrichtsfächer sowie der Inhalte ausrichten.

2. Projektauftrag und Ziele des Projektes

Auftrag und zentrales Ziel des Projektes war die Entwicklung eines pauschalen Verfahrens zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen für Berufsangehörige der Pflegeberufe, die sich durch eine Weiterbildung für Leitungspositionen

qualifiziert haben und den Bachelorstudiengang „Pflege und Gesundheit“ aufnehmen wollen, der vom Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit⁶⁹ der Fachhochschule Bielefeld angeboten wird.

In Konkretisierung des Projektauftrags wurden folgende Ziele formuliert:

- Ausweisung von „learning outcomes“ (Lernergebnisse) aus Leitungsweiterbildungen der genannten Berufsgruppen sowie des Bachelorstudiengangs „Pflege und Gesundheit“.
- Überprüfung von Äquivalenzen zwischen den „learning outcomes“ und
- Entwicklung von Verfahren und/oder Instrumenten zur Anrechnung der äquivalenten Lernergebnisse auf den Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit.

Neben diesen durch den Projektauftrag definierten Zielsetzungen wurden auf übergeordneter Ebene berufspolitische, bildungspolitische und genderpolitische Ziele mit der Durchführung des Projektes verfolgt.

Angesichts der bereits dargelegten Sonderstellung der Ausbildung der Pflegeberufe außerhalb des staatlichen Berufsbildungssystems und der Heterogenität der beruflichen Weiterbildungen geht es aus *berufspolitischer und bildungspolitischer Perspektive* um die Schaffung von Durchlässigkeit zwischen dem ‚Sondersystem‘ Pflegebildung und der hochschulischen Bildung. Das Projekt sollte dazu beitragen, die berufliche Flexibilität und Mobilität der Berufsangehörigen, insbesondere derjenigen in Leitungspositionen, durch eine erhöhte Durchlässigkeit der Systeme zu fördern und die bislang in der Pflege üblichen langjährigen Berufs- und Bildungsverläufe aus ökonomischer und inhaltlicher Perspektive gradliniger und komprimierter zu gestalten.

Neben der berufs- und bildungspolitischen Perspektive hat das Thema Anrechnung eine starke *genderpolitische Zielsetzung*. Die Pflegeberufe gehören zu den traditionellen ‚Frauenberufen‘, eine Tatsache, die sich nicht nur tarifpolitisch, sondern insbesondere auch in den Bildungskarrieren widerspiegelt. Die Berufsverläufe sind geprägt durch Unterbrechungen aufgrund von Familienarbeit und oft längeren Phasen von Teilzeittätigkeit. Die oftmals berufsbegleitend durchgeführte Fort- und Weiterbildung spielt eine wichtige Rolle für die Karriereplanung. Nicht selten sind daher sowohl die Teilnehmerinnen in den pflegerischen Fort- und Wei-

⁶⁹ Im Mai 2008 wurde der Fachbereich Pflege und Gesundheit nach erfolgreicher Fusionsverhandlung mit dem Fachbereich Wirtschaft zum Fachbereich „Wirtschaft und Gesundheit“ zusammengelegt. Der Fachbereich Pflege und Gesundheit bleibt als Forschungs- und Lehrinheit erhalten.

terbildungen wie auch die Studierenden in den pflegewissenschaftlichen Studiengängen überdurchschnittlich alt. Durchlässige Bildungswege und die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen eröffnen dieser Zielgruppe die Möglichkeit, Bildungsaufstiege zügiger als bisher zu realisieren und damit ihre Chancen auf eine gesellschaftliche wie tarifliche Anerkennung ihrer Bildungsanstrengungen über ausbildungsadäquate Positionen im Beruf zu erhöhen.

3. Projektdesign

Das Projekt arbeitete als Verbundprojekt in Form einer Kooperation zwischen der Fachhochschule und sechs Weiterbildungseinrichtungen⁷⁰. Acht Weiterbildungen⁷¹ der Weiterbildungsanbieter sowie der 2003 akkreditierte Studiengang Pflege und Gesundheit der Fachhochschule wurden analysiert.

Die Weiterbildungen qualifizieren die Teilnehmer/-innen in berufsbegleitenden Lehrgängen zur Leitung und Führung unterschiedlicher Arbeits- und Organisationseinheiten in den verschiedenen Handlungsfeldern der Pflege, z.B. der Leitung von Wohnbereichen in der stationären Altenhilfe, der Pflegedienstleitung in großen Krankenhäusern oder der Leitung ambulanter Pflegedienste.

Der Studiengang qualifiziert über die berufliche Erstqualifizierung hinaus, um auf die gestiegenen Anforderungen im Berufsfeld vorzubereiten. Die Studierenden werden qualifiziert, Aufgaben im Bereich der unteren und mittleren Leitungsebene und im Bereich des Qualitätsmanagements zu übernehmen. Die anzubahnenden Kompetenzen beziehen sich vor allem auf die fachliche pflegerische Kompetenz und die Leitungskompetenz. Als untrennbarer Bestandteil beider Bereiche ist in personenbezogenen Dienstleistungsberufen die sozialkommunikative Kompetenz zu nennen.

⁷⁰ *Kooperierende Weiterbildungseinrichtungen:* BIG – Bildungsinstitut im Gesundheitswesen, Essen; Bildungszentrum für Gesundheitsberufe am Franziskus Hospital, Bielefeld; Ev. Johanneswerk e.V., Beratung und Fortbildung, Bielefeld; In Via Akademie, Meinwerk-Institut, Paderborn; Katholische Bildungsstätte für Gesundheitsberufe am Marienhospital, Osnabrück; maxQ, Berufsbildungswerk des DGB, Bochum.

⁷¹ *Bezeichnungen der Weiterbildungslehrgänge:* Weiterbildung zur Bereichs- und Gruppenleitung in der Alten- und Behindertenarbeit (verantwortliche Pflegefachkraft); Weiterbildung zur Leitung einer pflegerischen Funktionseinheit; Weiterbildung zur Leitung einer Station/Abteilung, eines Wohnbereichs, verantwortliche Pflegefachkraft; Weiterbildung für Wohnbereichsleitungen in Kurzzeit- und vollstationären Pflegeeinrichtungen der Altenhilfe; Weiterbildung für Pflegedienstleitung in der Kurzzeitpflege und in vollstationären Einrichtungen der Altenhilfe; Weiterbildung zur Fachkraft für Leitungsaufgaben in der Pflege; Weiterbildung zur Pflegedienstleitung/Leitung einer Pflegeeinheit; Weiterbildung zur Leitung des Pflegedienstes – Pflegemanagement.

Die Absolventinnen und Absolventen dieses Studienganges sind in der Lage:

- Verantwortung in komplexen beruflichen Situationen zu übernehmen und in diesen Situationen den Bedarf zu erheben, Interventionen zu planen und zu evaluieren,
- eine professionelle pflegerische Beziehung zum Patienten unter Berücksichtigung des sozialen Netzwerkes der Betroffenen, der Umweltfaktoren und des gesellschaftlichen Auftrags des Dienstleistungsbereichs Gesundheit aufzubauen,
- Arbeitsabläufe und Versorgungsstrukturen im Hinblick auf die Bedürfnisse der Betroffenen zu gestalten und die gesellschaftlichen Ressourcen adäquat zu nutzen,
- die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen auf die Berufspraxis zu beziehen und im Sinne einer evidence based practice zu einer Begründung und Reflexion des Alltagshandelns beizutragen,
- Steuerungs- und Budgetverantwortung in verschiedenen Bereichen des Gesundheitswesens zu übernehmen,
- Personalverantwortung zu übernehmen und Methoden der Personalentwicklung zu planen und umzusetzen,
- Fragestellungen aus dem Bereich der Gesundheitsökonomie zu bearbeiten und Einrichtungs-, Abteilungs- oder Betriebskonzepte zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren,
- Kooperations- und Teamstrukturen zu analysieren, vorhandene Tätigkeitsspielräume zu nutzen, zu erweitern und Konsequenzen für das eigene soziale Handeln daraus abzuleiten,
- Besprechungs-, Kooperations- und Konfliktsituationen unter Anwendung von Regeln und Techniken der Gesprächsführung zu strukturieren und mitzugestalten,
- interprofessionelle Konsensprozesse bezogen auf die Versorgungs- und Behandlungsqualität aus der beruflichen Perspektive mitzugestalten.

Der BA-Studiengang umfasst sechs Semester und schließt mit einem Projektsemester und der BA-Arbeit ab. Mit erfolgreichem Abschluss erwerben die Absolventen einen Bachelor of Science. Er trägt einen fachbezogenen Zusatz, der je nach Studienrichtung Pflege, Physiotherapie oder Ergotherapie lautet. Die Vergabe eines Bachelor of Science entspricht den international üblichen Abschlüssen im Bereich von Pflege, Physiotherapie und Ergotherapie.

Im gesamten Studiengang sind 180 Credits (nach European Credit Transfer System) zu erlangen. Der Arbeitsaufwand für einen Credit umfasst 30 Stunden Workload des Studierenden. Somit umfasst der gesamte Workload für den

einzelnen Studierenden 5400 Stunden. Dieser Workload untergliedert sich in 1740 Stunden Präsenzzeit und 3660 Stunden Selbstlernphase. Für die Abschlussarbeit werden 12 Credits vergeben.

Der Studiengang wurde im WS 2003/2004 zum ersten Mal angeboten. Der Studienbeginn liegt jeweils im Wintersemester. Es erfolgt eine jährliche Aufnahme von 30 Studierenden.

Im August 2008 wurde der Studiengang einer Reakkreditierung unterzogen. Die Bewertung durch den Akkreditierungsrat liegt noch nicht vor.

Die Arbeiten im Rahmen der Entwicklung des Anrechnungsverfahrens wurden begleitet vom zum Projektverbund gehörenden Fachbeirat⁷² und einem Gremium von Beratern/Beraterinnen aus der beruflichen Praxis. An der Fachhochschule Bielefeld wurde das Projekt geleitet von Prof. Dr. Knigge-Demal, von September 2005 bis Juni 2008 waren drei wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen⁷³ und zwei studentische Hilfskräfte in dem Projekt tätig. Von den kooperierenden Bildungseinrichtungen waren die Leitungen der Weiterbildungen sowie Kursleitungen in die Projektarbeit involviert.

Rückblickend lassen sich drei Schwerpunkte der Projektarbeit identifizieren, die das Projekt in unterschiedlicher Intensität und aufgrund unterschiedlicher Anforderungen geprägt haben: Lernergebnisbestimmung, Äquivalenzprüfung und Implementierung des Verfahrens. Die größte Herausforderung bestand darin, eine Vergleichbarkeit zwischen den in den Weiterbildungen und den im Studiengang erzielten Lernergebnissen herzustellen. Dazu wurden im Projekt sogenannte „virtuelle Module“ entwickelt und anschließend einer differenzierten Äquivalenzprüfung unterzogen. Die Implementierung und Verstetigung des Anrechnungsverfahrens an der Fachhochschule Bielefeld schloss die Projektarbeit ab.

⁷² *Fachbeiratsmitglieder:* Frau S. Bergmann-Dietz (Diakonisches Werk Münster); Herr M. Bruckmann (Deutscher Pflegerat e.V.); Herr J. Breuer (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen); Herr G. Dielmann (VER.DI Bundesverwaltung); Herr P. Dunkel (Berufsfortbildungswerk – Unternehmen für Bildung); Frau J. Knüppel (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe); Herr J. Hartmann (Bildung & Beratung Bethel); Herr A. Leimpek-Mohler (Verband katholischer Heime und Einrichtungen der Altenhilfe in Deutschland e.V.); Frau M. Mügge (Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Psychiatrie-Verbund); Herr R. Neiheiser (Deutsche Krankenhausgesellschaft e.V.); Frau M. Oetzel-Klöcker (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen); Frau J. Pehlke-Milde (Alice Salomon Hochschule Berlin); Frau Prof. Dr. R. Tewes (Hochschule für Soziale Arbeit Dresden).

⁷³ *Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen:* Inge Bergmann-Tyacke, MPhil, BSc; Dipl.-Psych. Mirko Schürmann; Dipl.-Psych. Swantje Paar

Alle Phasen waren geprägt von intensiver Kommunikation und Zusammenarbeit der Kooperationspartner und Berater/-innen.

Eine zu Projektbeginn durchgeführte Analyse der von den kooperierenden Einrichtungen eingereichten Unterlagen resultierte in der Erkenntnis, dass kaum vergleichbare Dokumente zur Feststellung von Äquivalenzen vorlagen. Obwohl die Leitungsweiterbildungen für Pflegeberufe den oben ausgeführten Regelungen unterworfen sind, führt dieses nicht zu für Vergleichszwecke geeigneten Dokumenten. Insbesondere auf der Ebene von Lernergebnissen waren keine vergleichbaren Aussagen vorhanden, da diese teilweise sehr abstrakt und allgemein als Lehrgangsziele und Qualifikationsprofile formuliert waren. Das Projekt stand daher vor der besonderen Aufgabe, das modularisierte und outcome-orientiert formulierte Konzept des Studiengangs und die input-orientierten Lehrgangsbeschreibungen der Weiterbildungen vergleichbar zu machen.

3.1 Virtuelle Dokumente

Um die mangelnde Vergleichbarkeit der vorliegenden Dokumente zu überwinden, hat sich das Projektteam entschlossen, sogenannte virtuelle Dokumente zu entwickeln.

Anhand von virtuellen Dokumenten konnten die unterschiedlichen Materialien zum Studiengang und zu Weiterbildungslehrgängen miteinander verglichen werden, ohne formal angeglichen worden zu sein. Bei der Einführung dieses Verfahrens wurde zwischen zwei verschiedenen virtuellen Dokumenten unterschieden, den virtuellen Strukturen, zu denen die virtuellen Bildungsziele, die virtuelle Prüfungsordnung und das virtuelle Qualifikationsprofil zählen und eine wichtige Grundlage der Qualitätssicherung darstellen, sowie den virtuellen Modulen, die als Grundlage für den Äquivalenzabgleich (vgl. Abbildung 2) entwickelt wurden.

Die virtuellen Dokumente entstanden, indem auf der Grundlage der jeweiligen Dokumente des Bachelorstudiengangs ‚Leerdokumente‘ entwickelt wurden, in denen entsprechende Angaben der Weiterbildungen eingefügt wurden. So wurden z.B. virtuelle Prüfungsordnungen entwickelt, indem die Prüfungsordnung des Studiengangs „Pflege und Gesundheit“ entleert wurde, sodass nur die Überschriften erhalten blieben. Diesen wurden im nächsten Schritt entsprechende Angaben aus den Dokumenten der jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen zugeordnet und mit Quellenangaben zum Originaltext versehen.

Auf diese Weise konnten für jede Einrichtung eine virtuelle Prüfungsordnung, virtuelle Bildungsziele und virtuelle Qualifikationsprofile entwickelt werden.

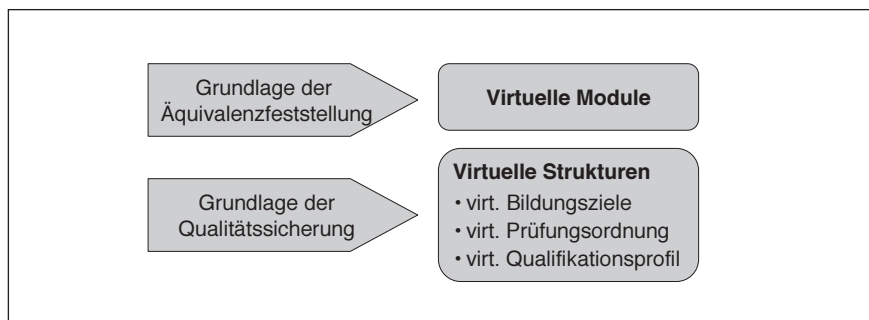


Abb. 1: Virtuelle Dokumente und ihre zentralen Funktionen

3.1.1 Virtuelle Strukturen als ein Qualitätskriterium von Anrechnungsverfahren

Im Folgenden wird auf die Funktion der einzelnen virtuellen Strukturen im Rahmen der Qualitätssicherung näher eingegangen.

Bildungsziele: Die Formulierung von Bildungszielen für einen Studiengang ist im Zusammenhang mit der Qualitätsorientierung in Studium und Lehre zu sehen. In seinem Beschluss vom 17.07.2006 formuliert der Akkreditierungsrat die Systemsteuerung der Hochschule als ein Kriterium zur Akkreditierung (vgl. Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen 2006: 1). Unter Systemsteuerung wird dabei die Entwicklung des eigenen Qualitätsverständnisses aus ihrem Selbstverständnis und dem daraus resultierenden besonderen Profil der Hochschule heraus gesehen. Operationalisiert wird dieses Qualitätsverständnis unter anderem durch die Formulierung von Bildungszielen, die dann wiederum zielführend sind im Hinblick auf die Entwicklung und Implementierung des Studiengangskonzepts.

Die Beschreibung der Bildungsziele stellt somit ein ebenfalls zu überprüfendes Qualitätskriterium dar. Die Bildungsziele als Ausgangspunkt für das Studienkonzept fokussieren spezifische Bereiche und spiegeln dabei das angestrebte Anspruchsniveau an den Studiengang wider. Für die Hochschulstudiengänge gehören die *wissenschaftliche Befähigung*, die *Berufsbefähigung*, die *Befähigung zur bürgerschaftlichen Teilhabe* und die *Persönlichkeitsentwicklung* zu diesen spezifischen Bereichen.

Bei der Erstellung der virtuellen Bildungsziele gaben diese Bereiche die Strukturierung vor.

Auf diesem Hintergrund stellt im Projekt die Überprüfung des Vorhandenseins formulierter Bildungsziele ein wichtiges Qualitätskriterium dar. Sie sind die Grundlage und damit auch Evaluationsbasis des Weiterbildungskonzepts. Für ihre inhaltliche Ausgestaltung ist entscheidend, dass die Bildungsziele dem angestrebten Abschlussniveau des jeweiligen Lehrgangskonzepts adäquat sind. Sie stehen darüber hinaus in direktem Zusammenhang mit dem Selbstverständnis und besonderen Profil der Bildungseinrichtung. Damit dienen die Bildungsziele nicht nur den formalen Qualitätsanforderungen, sondern sie bieten gleichermaßen auch Möglichkeiten für Interpretationen und Entscheidungen im Zusammenhang mit Äquivalenzfeststellungen.

An der FH Bielefeld werden die Bildungsziele und Qualifikationsprofile der Studiengänge voneinander abgegrenzt. In den Bildungszielen sind die anzubahenden personalen Kompetenzen, beispielsweise die Reflexionsfähigkeit, dargestellt. Dagegen orientiert sich das Qualifikationsprofil an den Anforderungen der Gesellschaft und des Arbeitsplatzes. Es klärt, was der Absolvent nach Abschluss des Studiums leisten kann und in welchen Bereichen/Funktionen er einsetzbar ist.

Die konstituierten virtuellen Qualifikationsprofile orientieren sich strukturell an dem des Studiengangs. Die Überschriften wurden den offiziellen Dokumenten entnommen und umfassen die Bereiche *gesellschaftliche Mitwirkung*, *patientenorientierte Versorgung* und *betriebliches Entscheidungsfeld*.

Die virtuellen Prüfungsordnungen der Weiterbildungen entstanden nach demselben Konstruktionsprinzip. Die wesentlichen Bestandteile sind *Formen* und *Umfang von Prüfungen* sowie deren *Bewertungskriterien*.

3.1.2 Entwicklung virtueller Module

Im nun folgenden Abschnitt werden die Entwicklung und Erstellung der virtuellen Module beschrieben. Die für die Erstellung notwendigen einzelnen Arbeitsschritte, die intensive Betreuung, Beratung bzw. Schulung erfordern, werden kurz dargestellt (vgl. Abbildung 2).

Arbeitsschritte zur Erstellung virtueller Module:

1. Die jeweils für die Module verantwortlichen Professoren/Professorinnen formulierten zu jedem Modul die übergeordnete Intention im Hinblick auf den

Beitrag für die Gesamtqualifikation und schätzten ein, ob das Modul eher forschungsorientiert oder eher anwendungsbezogen ist.

2. Das Projektteam an der Hochschule nahm eine ‚Entkernung‘ der Module des Studiengangs vor, unter Beibehaltung des Modultitels und der damit verbundenen Lehrinhalte.
3. Die Partner/-innen in den Weiterbildungseinrichtungen füllten in einem mehrstufigen Prozess die virtuellen Module mit Inhalten aus ihren Lehrgangsdokumenten:
 - a. Im ersten Schritt bildeten die Lehrinhalte der Module des Studiengangs den Anknüpfungspunkt für das Erstellen der virtuellen Module. Das heißt, die Lerninhalte der Module bildeten den Referenzpunkt für die Zuordnung von Lehrinhalten der Weiterbildung, die aus unterschiedlichen Fächern stammen. So nach und nach füllten sich die „virtuellen Module“ der Weiterbildung. Als zusätzliche Orientierung für die Zuordnung diente die Modulintention, welche – wie bereits erwähnt – durch die modulverantwortlichen Professoren/Professorinnen formuliert wurde. Für die Qualitätssicherung erforderlich war der Beleg jeder Zuordnung durch eine Quellenangabe. Eingefügt wurden außerdem Angaben zum Stundenumfang, zu den Prüfungen und zur Literatur (vgl. Abbildung 2).
 - b. In einem weiteren Schritt wurden die vermittelten Lernergebnisse dargestellt. Die Kooperationspartner/-innen formulierten Lernergebnisse für die jeweils zugeordneten Inhalte in den virtuellen Modulen. Diese Formulierungen entstanden vor dem Hintergrund bestehender Lehrgangsziele und Qualifikationsprofile in den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen.

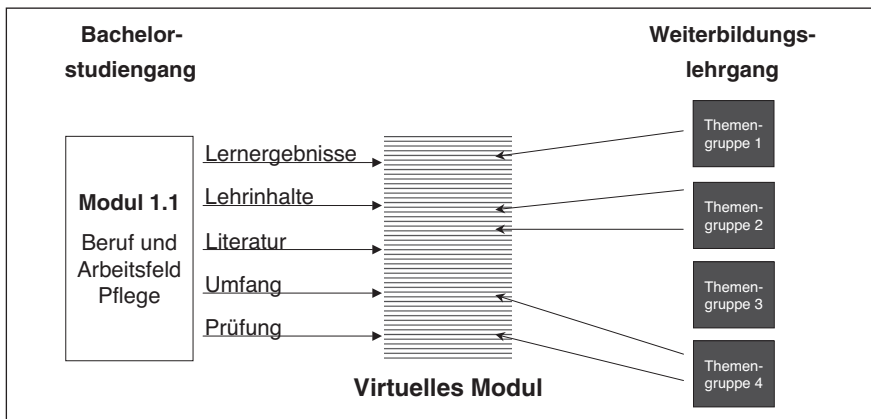


Abb. 2: Das virtuelle Modul

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang zwischen den formulierten Lernergebnissen der virtuellen Module und den Qualifikationsprofilen der Weiterbildungen. Die Mitarbeiter der kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen formulierten die Lernergebnisse der virtuellen Module vor dem Hintergrund der jeweiligen Qualifikationsprofile der Aufstiegsweiterbildungen. Dadurch wird die Objektivität des Verfahrens sichergestellt, denn die Weiterbildungseinrichtungen wurden instruiert zu beschreiben, welchen Beitrag das virtuelle Modul im Sinne der Lernergebnisse zur Anbahnung des Qualifikationsprofils geleistet hat (vgl. Abbildung 3).

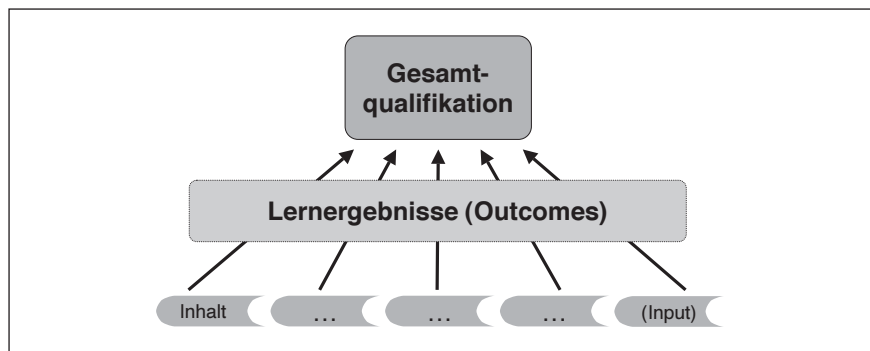


Abb. 3: Formulierung der Lernergebnisse als Beiträge zur Gesamtqualifikation

Die von den Weiterbildungseinrichtungen vorgelegten virtuellen Dokumente – virtuelle Bildungsziele, virtuelle Qualifikationsprofile und virtuelle Prüfungsordnungen – wurden einer formellen Prüfung unterzogen. Geprüft wurden die Dokumente hinsichtlich der formellen Aspekte der Quellenangaben und Quellennachweise und hinsichtlich der Vollständigkeit der Angaben. So musste z. B. für die einzelnen Aspekte der virtuellen Prüfungsordnung nachgewiesen werden, ob Regelungen zu Art, Durchführung, Umfang und Benotung von Prüfungen in den Weiterbildungen bestehen. Wenn Regelungen vorlagen, so galt es, diese durch entsprechende Quellen zu belegen.

Nach erfolgreichem Abschluss der Prüfung der Dokumente zu den virtuellen Strukturen erfolgte die eigentliche Äquivalenzfeststellung zwischen den virtuellen Modulen und den Studiengangsmodulen. In Vorbereitung dieser Arbeitsphase wurden zunächst die Module identifiziert, die grundsätzlich für einen Äquivalenzabgleich mit dem Ziel der Anrechnung infrage kommen. Da es seitens der Hochschule und des Fachbereichs keine Regelung gab, wurde zwischen den Koopera-

tionspartnern Konsens darüber hergestellt, dass zwei Module von der Anrechnung ausgeschlossen, diese somit nicht Gegenstand der Äquivalenzbestimmung werden. Es handelt sich um die beiden explizit wissenschafts- und/oder forschungs-basierten Module. Somit verblieben 21 Module des Studiengangs als potentiell anrechnungsfähig.

Um die virtuellen Module mit den Modulen des Studiengangs vergleichen zu können, wurde ein Instrument zur Äquivalenzfeststellung entwickelt, welches den modulbeauftragten Professoren/Professorinnen zur Anwendung vorgelegt wurde. Nachfolgend werden dieses Instrument und seine Handhabung näher beschrieben.

Zielsetzung des entwickelten Instruments ist, eine Entscheidung zur Anrechnungsfähigkeit eines virtuellen Moduls herbeizuführen. Damit diese Entscheidungen begründet und nachvollziehbar sind, wurde der Prozess der Äquivalenzeinschätzung systematisiert (vgl. Abbildung 4).

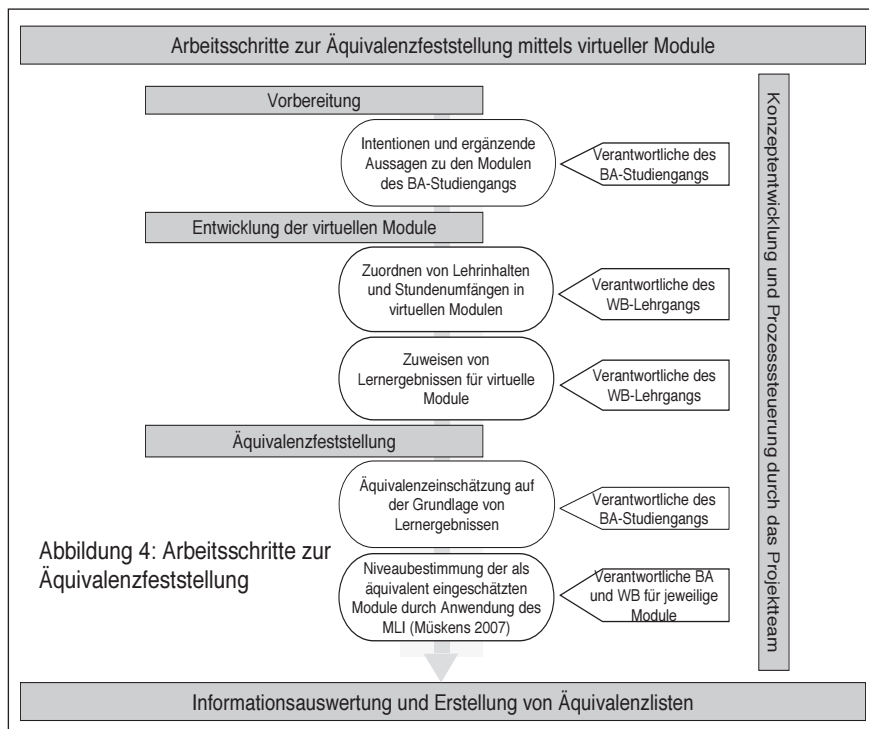


Abbildung 4: Arbeitsschritte zur Äquivalenzfeststellung

In einem ersten Schritt waren die modulverantwortlichen Professoren/Professorinnen aufgefordert, die dem virtuellen Modul zugeordneten Lernergebnisse mit den für das Studiengangsmodul ausgewiesenen Lernergebnissen zu vergleichen und als äquivalent oder nicht äquivalent zuzuordnen. In diesem Arbeitsschritt waren einfache und mehrfache Zuordnungen von Lernergebnissen des virtuellen Moduls zu dem Modul des Studiengangs möglich.

War keine solche Zuordnung möglich, konnte das entsprechende Lernergebnis „gestrichen“ oder „verschoben“ werden. Es konnte somit für ein nicht zuzuordnendes Lernergebnis vermerkt werden, dass es nicht zu den Zielen des Studiengangsmoduls zählt, oder es konnte angegeben, dass das entsprechende Lernergebnis einem anderen Studiengangsmodul zuzuordnen ist. Die Möglichkeit, Lernergebnisse zwischen virtuellen Modulen zu verschieben, führte zu einigen Veränderungen in den virtuellen Modulen der Weiterbildung.

Auf der Grundlage der vorgenommenen Zuordnung zwischen den Lernergebnissen des virtuellen und des Studiengangsmoduls wird eine abschließende Äquivalenzbeurteilung vorgenommen. Diese basiert zusätzlich auf dem virtuellen Qualifikationsprofil der Weiterbildung. Bei der abschließenden Äquivalenzbeurteilung werden die folgenden drei Abstufungen unterschieden:

- Es besteht eine *hohe* Überschneidung zwischen den als Qualifikationen benannten Lernergebnissen des Studiengangsmoduls und den Lernergebnissen des virtuellen Moduls. Eine *vollständige Anrechnung* des Moduls, bei Erfüllung der weiteren Rahmenbedingungen, erscheint gerechtfertigt.
- Es besteht eine *mittlere* Überschneidung zwischen den Qualifikationen des Studiengangsmoduls und Lernergebnissen des virtuellen Moduls. Eine *Teil-anrechnung* der äquivalenten Lernergebnisse auf das Modul, bei Erfüllung der weiteren Rahmenbedingungen, erscheint gerechtfertigt.
- Insgesamt besteht nur eine *sehr geringe* oder *keine* Überschneidung zwischen den Qualifikationen des Studiengangsmoduls und Lernergebnissen des virtuellen Moduls. Eine *Anrechnung* des Moduls ist aufgrund der geringen Äquivalenzen *nicht* gerechtfertigt.

Alle virtuellen Module werden diesen drei Gruppen zugeordnet und somit als vollständig äquivalent, teilweise äquivalent oder als nicht äquivalent eingestuft. Für die virtuellen Module mit vollständigen oder teilweisen Äquivalenzen musste daraufhin geklärt werden, ob diese auch hinsichtlich des Niveaus äquivalent sind.

3.2 Äquivalenz der Lernergebnisniveaus

Zur Niveaufeststellung der virtuellen Module und der Studiengangsmodule wurde der Modul Level Indicator [MLI] (Müskens 2007) angewendet. Dieses Instrument ermöglicht anhand von 51 Items eine differenzierte Beschreibung einer Lerneinheit anhand 9 verschiedener Skalen, „die jeweils unterschiedliche Aspekte der in den Modulen vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen darstellen“ (a.a.O.: 45 f.). Die Entwicklung der Skalen erfolgte laut Testautor in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006). Die Formulierung der Items basierte ebenfalls auf dem EQF sowie anderen deutschen und europäischen Qualifikationsrahmen. Ergänzend wird im Rahmen des MLI-Einsatzes eine direkte Einschätzung des jeweiligen Moduls auf einem EQF-Niveau vorgenommen. So sind die jeweils im Modul zu erreichenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen den 8 verschiedenen Niveaustufen des EQF zuzuordnen.

Der MLI ist ein reliables und konstruktvalides Testinstrument zur Niveaueinstufung von Studiengangsmodulen sowie von virtuellen Modulen. Bis auf eine Skala wird eine annehmbare bis gute Reliabilität (Cronbachs Alpha) von 0.75 bis 0.95 erzielt (vgl. Hanft et al. 2008: 255).

Die Auswertung des MLI erfolgt durch die Bildung eines MLI-Gesamtscores, der sich durch das arithmetische Mittel der Einzelskalen berechnet. Im Rahmen des Projektes ANKOM-Pflegeberufe wurden die Niveaueinschätzungen der Studiengangsmodule und virtuellen Module mittels MLI in einem zweistufigen Verfahren durchgeführt. Die ersten Bewertungen der Studiengangsmodule wurden durch die modulverantwortlichen Professoren/Professorinnen vorgenommen. Die virtuellen Module wurden parallel durch die Leitungen der Weiterbildungen eingeschätzt. Zur abschließenden Validierung der Einschätzungen wurden vollständig äquivalente Module in einer sogenannten „zweiten Stufe“ der Niveaueinschätzung von einem unabhängigen Gutachter mithilfe des MLI beurteilt. Bei dieser externen Begutachtung ist es notwendig, dass alle (virtuellen und tatsächlichen) Dokumente der Weiterbildungslehrgänge sowie deren Einrichtungen als Grundlage der Beurteilung vorliegen.

3.3 Reakkreditierung des Studiengangs

Die Vorbereitung auf das Reakkreditierungsverfahren im Herbst 2008 machte weitere Schritte erforderlich. Neben der Systematisierung und Anpassung der

Arbeitsergebnisse an den zur Reakkreditierung eingereichten Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit bestand eine große Herausforderung in der Aufgabe, die Übertragbarkeit der identifizierten Äquivalenzen auf den Studiengang sicherzustellen.

Dazu musste festgestellt werden, ob die ermittelten Äquivalenzen auch für den „neuen“ Studiengang ihre Gültigkeit behalten. Es galt, die Veränderungen zwischen dem „alten“ und dem zur Reakkreditierung eingereichten Studiengang zu identifizieren.

Hierzu wurde ein *Instrument zur Einschätzung der Veränderung von Modulbeschreibungen im Rahmen der Reakkreditierung des Bachelorstudiengangs Pflege und Gesundheit* entwickelt, welches von den modulverantwortlichen Professoren/Professorinnen eingesetzt wurde.

Die Professoren/Professorinnen waren aufgefordert, zu jedem Modul einzuschätzen, welchen Grad der Veränderung die „neuen“ Modulbeschreibungen in Bezug auf die bisherigen aufwiesen. Dazu sollte eine der folgenden drei Abstufungen als Grad der Veränderungen benannt werden:

- Das Modul wurde redaktionell überarbeitet, die Qualifikationen wurden entsprechend der Vorgaben des Akkreditierungsrates umformuliert, aber hinsichtlich ihrer impliziten und expliziten Intentionen nicht verändert.
- Das Modul wurde überarbeitet, die übergeordneten Intentionen und wesentlichen Qualifikationen des Moduls sind jedoch gleich geblieben.
- Das Modul wurde verändert, die Qualifikationen und übergeordneten Intentionen des Moduls wurden grundlegend verändert.

Die hierdurch vorgenommene Identifizierung von Studiengangsmodulen hinsichtlich des Veränderungsgrads ermöglicht es, die festgestellten Äquivalenzen der virtuellen Module auf Module des zur Reakkreditierung eingereichten Studiengangs zu übertragen. Dies ist allerdings nur dann möglich, wenn das Studiengangsmodul hinsichtlich der Qualifikationen und übergeordneten Intentionen nicht verändert wurde.

3.4 Ergebnisdarstellung und Interpretation der Ergebnisse

Aus den Lehr-Lernprozessen der acht Weiterbildungen wurden 84 virtuelle Module gebildet, die den 21 Modulen des Studiengangs gegenüberstanden und auf Äquivalenz überprüft werden mussten. Die von den modulverantwortlichen Pro-

fessoren/Professorinnen vorgenommenen Einschätzungen ergaben hohe Überschneidungen bei 20 virtuellen Modulen, mittlere Überschneidungen bei 38 virtuellen Modulen und sehr geringe Überschneidungen bei 26 virtuellen Modulen.

Die durchgeführten Einschätzungen zum Niveau der Studiengangsmodule und der virtuellen Module mit hoher oder teilweiser Äquivalenz durch die Anwendung des MLI zeigten Differenzen, die kleiner als die durch den Testautor geforderte Differenz von 1,5 Niveaustufen waren. Zur Validierung dieser Ergebnisse findet zurzeit die bereits erwähnte erneute Anwendung des MLI auf die Module mit hoher Äquivalenz durch einen unabhängigen Gutachter statt (vgl. 3.2). Die Ergebnisse dieser Arbeit liegen noch nicht vor.

Die für die Vorbereitung der Reakkreditierung des Studiengangs durchgeführte Einschätzung zum Grad der Veränderung der Module zeigte, dass 17 der 20 der in die Äquivalenzfeststellung einbezogenen Studiengangsmodule⁷⁴ redaktionell überarbeitet wurden. Diese Module wurden entsprechend den Vorgaben des Akkreditierungsrates umformuliert, an den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Kultusministerkonferenz 2005) angepasst sowie mit aktualisierten Literaturangaben versehen. Lediglich 3 Module wurden einer größeren Veränderung unterzogen, wobei auch hier die übergeordneten Intentionen und wesentlichen Qualifikationen des Moduls unverändert blieben.

Die Kenntnis darüber, dass sich die durch die Module zu erzielenden Qualifikationen nicht wesentlich verändert haben, lässt eine Übertragung der identifizierten Äquivalenzen zwischen den Weiterbildungen und dem „alten“ Bachelorstudiengang auf den zur Reakkreditierung eingereichten Studiengang zu.

Aufgrund der vorgenommenen Einschätzungen im Rahmen des Gesamtverfahrens zur Äquivalenzfeststellung lassen sich abschließend folgende Ergebnisse für die einzelnen Weiterbildungen ausweisen (vgl. Abbildung 5).

⁷⁴ Ein Modul wurde nicht mehr zur Reakkreditierung eingereicht, sodass sich die Anzahl der potenziell anrechenbaren Module von 21 auf 20 verringerte.

virt. Module der Weiterbildungen									
Module des BA-Studiengangs									
Module aus dem Bereich Pflege									
1.1 Beruf und Arbeitsfeld Pflege									
1.2 Fachbezogene Forschung und evidenzbasierte Praxis in der Pflege									
1.3 Theoretische Grundlagen und Modelle der Pflege									
1.4 Pflegebedarf, -diagnostik und -begutachtung									
1.5 Organisation pflegerischer Arbeit									
1.6 Entwicklung und Evaluation von Versorgungskonzepten für spezifische Gesundheitseinrichtungen									
Module aus dem Bereich Gesundheitswissenschaften									
4.1 Methodische Grundlagen									
4.2 Grundlagen der Gesundheitswissenschaften									
4.3 Gesundheitsversorgung									
4.4 Prävention und Gesundheitsförderung									
4.5 Politik und Kontextgestaltung im Gesundheitsbereich									
Module aus dem Bereich Betriebswirtschaftslehre									
5.1 Orientierungspraktikum									
5.2 Wirtschaft und Recht									
5.3 Leistungs- und Finanzwirtschaft									
5.4 Qualitätsmanagement									
5.5 Personal und Personalentwicklung									
5.6 Führung und Organisation									
5.7 Projekt									
Module aus dem Bereich Sozialwissenschaften									
6.1 Gesundheitspsychologie									
6.2 Kommunikation									
6.3 Arbeits-, Betriebs-, Organisationspsychologie									
7. Bachelorarbeit									
Anzahl Module mit hoher Äquivalenz	1	3	5	5	5	7	8	4	4
Anzahl Module mit Teilaquivalenzen	2	5	5	5	5	7	8	5	9

Index

■ = Module mit hoher Äquivalenz; ■ = Module mit Teilaquivalenzen; ■ = Module sind von der Anrechnung ausgenommen

WBE = Weiterbildungseinrichtung; WBL = Weiterbildung mit primärer Qualifizierung zur Wohnbereichsleitung; STL = Weiterbildung mit primärer Qualifizierung zur Stationsleitung; PDL = Weiterbildung mit primärer Qualifizierung zur Pflegedienstleitung

Abb. 5: Äquivalenzen zwischen den virtuellen Modulen der Weiterbildungen und den Modulen des Studiengangs (zur Reakkreditierung einge-reichte Version 2008)

3.4.1 Beschreibung der Gemeinsamkeiten zwischen Studium und Weiterbildung

Es bestehen große Überschneidungen zwischen den Weiterbildungen und dem Studiengang in den Lehrbereichen Pflege, Betriebswirtschaftslehre und Sozialwissenschaft. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass innerhalb dieser Bereiche hohe Äquivalenzen einzelner Studiengangsmodulen mit einem Großteil der Weiterbildungen bestehen. Das Modul „Organisation pflegerischer Arbeit“ (1.5) wird beispielsweise bei fast allen Weiterbildungen als hoch äquivalent eingestuft. Darüber hinaus bestehen Teiläquivalenzen einer Mehrzahl der Weiterbildungen zu den Modulen „Qualitätsmanagement“ (5.4), „Personal und Personalentwicklung“ (5.5), „Führung und Organisation“ (5.6) sowie der Module „Kommunikation“ (6.2) und „Arbeits-, Betriebs-, Organisationspsychologie“ (6.3). Lernergebnisse, die aus den berufspraktischen Tätigkeiten der Weiterbildungsteilnehmer/-innen entstanden sind, wurden als hoch äquivalent zu dem Modul „Orientierungspraktikum“ (5.1) und als teilweise äquivalent zu dem Modul „Projekt“ (5.7) identifiziert.

Neben diesen Gemeinsamkeiten weisen die acht Weiterbildungen der sechs verschiedenen Einrichtungen auch spezifische Äquivalenzen zum Studiengang auf. So bestehen für die Weiterbildungen zur Qualifizierung zur Wohnbereichsleitung (WBL) geringere Äquivalenzen als für die Weiterbildungen mit dem Ziel der Qualifizierung zur Stationsleitung (STL) bzw. zur Pflegedienstleitung (PDL). Unterschiedlich hohe Äquivalenzen lassen sich auch durch die einzelnen Schwerpunkte der jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen erklären.

Es zeigte sich, dass die einzelnen Einrichtungen durch die unterschiedliche Schwerpunktsetzung die Interessen ihrer jeweiligen Träger vertreten, die in einigen Fällen die Absolventen/Absolventinnen der Weiterbildungen auch weiterbeschäftigen oder planen einzustellen. Darüber hinaus lassen sich die Unterschiede in den Äquivalenzen durch den Umstand erklären, dass sich die Weiterbildungen hinsichtlich des Stundenumfangs stark unterscheiden (von 420 Stunden bis 3220 Stunden).

Insgesamt variierte die Anzahl von Modulen mit hoher Äquivalenz zwischen einem und fünf Modulen, die Spannweite an Modulen mit Teiläquivalenzen reicht von zwei bis neun Modulen. Im Rahmen des nachfolgend beschriebenen Anrechnungsverfahrens können somit bis zu fünf Module pauschal angerechnet werden und im Rahmen des individuellen Verfahrens bilden die identifizierten Teiläquivalenzen von bis zu neun Modulen eine Grundlage für Weiterbildungsabsolventen.

4. Die Anrechnungsverfahren

Im Rahmen des ANKOM-Projektes Pflegeberufe sind an der FH Bielefeld zwei Anrechnungsverfahren entstanden, ein pauschales und ein individuelles. Vorrangiges Projektziel bestand in der Entwicklung des pauschalen Anrechnungsverfahrens mit den oben bereits beschriebenen Vorteilen der Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung.

Das individuelle Anrechnungsverfahren erhielt im Laufe des Projektes eine zunehmende Bedeutung, insbesondere nach der Durchführung des zweiten Äquivalenzabgleichs (Abschnitt 3.2), mit dem deutlich wurde, dass zahlreiche virtuelle Weiterbildungsmodule keine vollständigen, sondern nur in Teilen Äquivalenzen zu den Studiengangsmodulen aufweisen. Die gleichermaßen hohe Bedeutung aller drei Projektanteile soll die Abbildung 6 verdeutlichen.

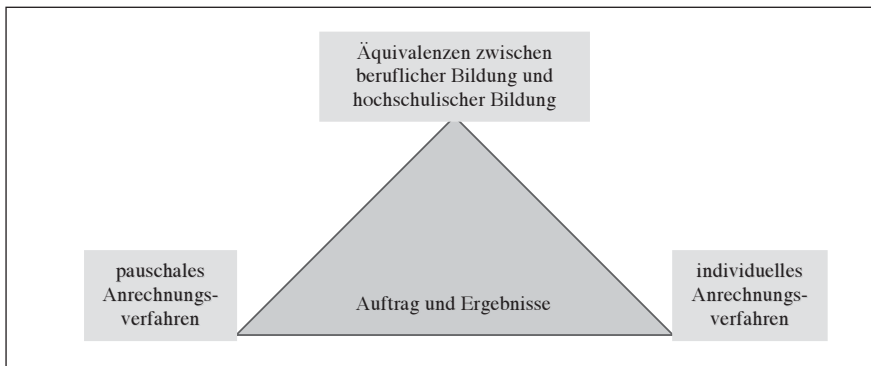


Abb. 6: Auftrag und formale Ergebnisse des ANKOM-Projektes Pflegeberufe

Im Anschluss an die ANKOM-Initiative sind beide Verfahren im Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit zu implementieren. Auf diese Weise können die Absolventen der kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen nacheinander beide Anrechnungsverfahren durchlaufen und entsprechend ihrer Bildungsbiografie beruflich erworbene Kompetenzen auf den BA-Studiengang „Pflege und Gesundheit“ angerechnet bekommen. Studierende anderer Weiterbildungen und/oder Weiterbildungseinrichtungen durchlaufen „nur“ das individuelle Anrechnungsverfahren.

4.1 Pauschales Anrechnungsverfahren

Das Anrechnungsverfahren besteht aus einem standardisierten Verfahrensablauf, in dem die einzelnen Prozessphasen aus zwei Perspektiven, der Organisation Fachhochschule und der Perspektive des Anrechnungsaspiranten, festgelegt sind. Gestützt wird das Verfahren durch eine Handreichung, die die Handhabbarkeit, Transparenz und Objektivität des Anrechnungsprozesses optimiert. Sie besteht aus folgenden Dokumenten:

1. Ablauf des Verfahrens und Aufgaben des Antragstellers in tabellarischer Form
2. Ablauf des Verfahrens und Aufgaben der FH in tabellarischer Form
3. Zusammenstellung von Informationen für folgende geprüfte Aufstiegsweiterbildungen:
 - Weiterbildung zur Bereichs- und Gruppenleitung in der Alten- und Behindertenarbeit (verantwortliche Pflegefachkraft);
 - Weiterbildung zur Leitung einer pflegerischen Funktionseinheit;
 - Weiterbildung zur Leitung einer Station/Abteilung, eines Wohnbereichs, verantwortliche Pflegefachkraft;
 - Weiterbildung für Wohnbereichsleitungen in Kurzzeit- und vollstationären Pflegeeinrichtungen der Altenhilfe;
 - Weiterbildung für Pflegedienstleitung in der Kurzzeitpflege und in vollstationären Einrichtungen der Altenhilfe;
 - Weiterbildung zur Fachkraft für Leitungsaufgaben in der Pflege;
 - Weiterbildung zur Pflegedienstleitung/Leitung einer Pflegeeinheit;
 - Weiterbildung zur Leitung des Pflegedienstes – Pflegemanagements.
4. Dokumente zur Benachrichtigung des Antragstellers und des Prüfungsamtes

Nimmt man den Prozess der Anrechnung aus der Perspektive des Anrechnungsaspiranten in den Blick, so erfährt dieser durch ein Schreiben der kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen, durch einen „Anrechnungsflyer“, durch die Homepage der FH/der Weiterbildungseinrichtung oder von Kolleginnen von der Möglichkeit, beruflich erworbene Kompetenzen über ein pauschales Anrechnungsverfahren an der Fachhochschule Bielefeld auf den BA-Studiengang „Pflege und Gesundheit“ angerechnet zu bekommen.

In den Unterlagen wird dargestellt, welche Möglichkeiten es gibt, ein Studium aufgrund der Anrechnung nebenberuflich zu studieren, da es mit geringerer Studienbelastung als bei einem Regelstudium verbunden ist.

Nach der Immatrikulation im o.g. Studiengang stellt der Student/die Studentin einen formlosen Antrag beim Vorsitz des Prüfungsausschusses auf Anrechnung

beruflich erworbener Kompetenzen. Diesem Schreiben ist das Abschlusszeugnis der Weiterbildung beizufügen. Durch die Vorsitzende/Vorsitzenden des Prüfungsausschusses wird das standardisierte Verfahren mittels der Handreichung weitergeführt. Der Antragsteller/die Antragstellerin erhält ein Schreiben, aus dem hervorgeht, welche Module vollständig angerechnet werden. Eine Kopie dieses Schreibens geht ans Prüfungsamt, das die angerechneten Module als erbrachte Studienleistungen in den Leistungsnachweis des Studierenden aufnimmt. Gleichzeitig erfährt er/sie, welche teilangerechneten Module durch das individuelle Anrechnungsverfahren einer vollen Anrechnung zugeführt werden können. Um die Studierenden auf dieses Verfahren vorzubereiten und die Veränderungen im Studienverlaufsplan zu besprechen, wird der Studierende zu einem Beratungsgespräch eingeladen.

4.2 Individuelles Anrechnungsverfahren

Das individuelle Anrechnungsverfahren ist in der engen Zusammenarbeit zwischen dem ANKOM-Projekt Pflegeberufe und der Initiative zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen (IzaK) bei Lehrerinnen und Lehrern in der Ergotherapie, der Pflege und der Physiotherapie entstanden. Beide Projekte waren im Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit angesiedelt und befanden sich für den Berufsbereich Pflege unter der gleichen wissenschaftlichen Leitung. Der Projektauftrag unterschied sich nur dahingehend, dass im IzaK-Projekt beruflich gebildete Lehrerinnen und Lehrer in den Blick genommen werden, die über keinen akademischen Abschluss, aber zum Beispiel im Bereich der Pflegeberufe über eine zweijährige Vollzeitweiterbildung verfügen. Für diese Gruppe der beruflich gebildeten Lehrerinnen und Lehrer wird ein Anrechnungsverfahren entwickelt, welches in der konsekutiven Studiengangsabfolge zur Berufspädagogik (Bachelor und Master) implementiert werden soll. Die Arbeitsschwerpunkte ermöglichten die Nutzung von Synergieeffekten. Im IzaK-Projekt wurde auf die Errungenschaften des pauschalen Anrechnungsverfahrens des ANKOM-Projektes Pflegeberufe zurückgegriffen. Das ANKOM-Projekt konnte seinerseits das vom IzaK-Projekt entwickelte individuelle Anrechnungsverfahren nutzen.

Für das individuelle Anrechnungsverfahren wurde folgender standardisierter Prozess entwickelt: Studierende des BA-Studiengangs „Pflege und Gesundheit“ beantragen mit einem formlosen Schreiben (mit entsprechenden Zertifikaten zur beruflichen Qualifizierung versehen) die Aufnahme eines individuellen Anrechnungsverfahrens. Er/Sie erhält von der Vorsitzenden/dem Vorsitzenden ein formalisiertes Antwortschreiben über den weiteren Ablauf des Verfahrens und

eine Instruktion zur Erstellung von modulbezogenen Portfolios. Sind die entsprechenden Dokumente bei der Vorsitzenden des Prüfungsausschusses eingereicht, folgt ein Beratungsgespräch mit biografischen Anteilen, das darauf ausgerichtet ist, mögliche anrechnungsfähige Lernergebnisse zu isolieren.

Mit der Institutionalisierung des individuellen Anrechnungsverfahrens sind auch Module oder Seminare vorstellbar, die auf eine Reflexion der beruflich erworbenen Kompetenzen fokussieren. Alternativ könnte im Rahmen der Einführungswochen oder des Moduls „Beruf und Arbeitsfeld Pflege“ eine Reflexion bereits erworbener Kompetenzen und eine modulbezogene Dokumentation zu den Qualifikationszielen stattfinden. Gerechtfertigt wäre ein solches Modul oder Seminar schon vor dem Hintergrund, dass Selbstreflexion eine bedeutsame Teilkompetenz zur personalen Kompetenz ausmacht (Erpenbeck/Rosenstiel 2003).

Das pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren bieten jeweils unterschiedliche Chancen. Für die Teilnehmer kooperierender Einrichtungen bietet die Verknüpfung beider Verfahren besondere Chancen. Durch das pauschale Anrechnungsverfahren reduzieren sich die Barrieren zwischen dem beruflichen und dem hochschulischen Bildungssystem und durch die Verbindung zwischen beiden Verfahren ist eine optimierte Entdeckung und Dokumentation der anrechnungsfähigen Kompetenzen möglich. Der Prozess beider Verfahren wird in Abbildung 7 dargestellt.

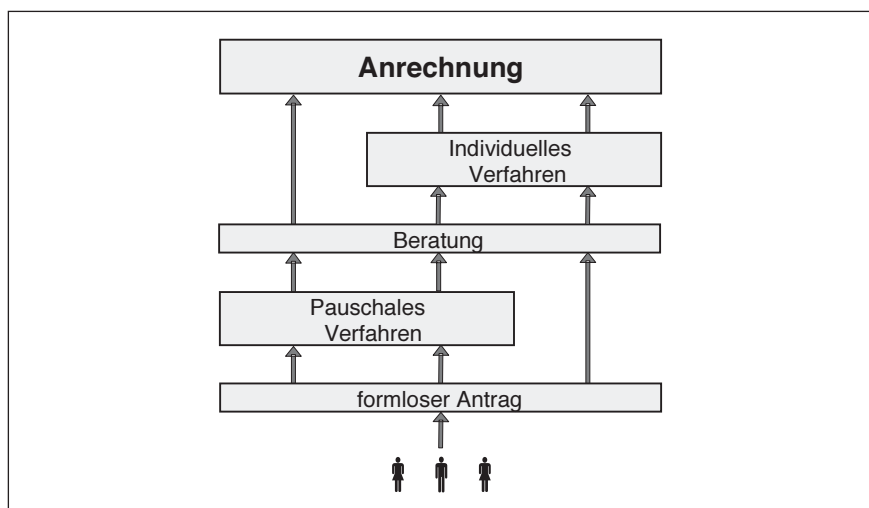


Abb. 7: Verbindung von individuellem und pauschalem Anrechnungsverfahren

Bei einer Kombination beider Verfahren beginnt das Prozedere mit dem pauschalen Anrechnungsverfahren, das entsprechend des hohen Grades der Formalisierung einen schnellen Abschluss erfährt und über ein Beratungsgespräch in das individuelle Anrechnungsverfahren übergeleitet wird. In einem weiteren Schritt geht es darum, die Teiläquivalenzen in den Blick zu nehmen, um durch ein biografiegeleitetes Beratungsgespräch mögliche zusätzliche Äquivalenzen zwischen den beruflich erworbenen Kompetenzen und den Qualifikationszielen des Studiengangs aufzudecken, um auf diese Weise eine vollständige Anrechnung eines Moduls zu erreichen.

4.3 Implementierung des pauschalen und individuellen Anrechnungsverfahrens

Die Implementierung des pauschalen Anrechnungsverfahrens an der Fachhochschule erforderte die Bearbeitung von Fragestellungen, die auf unterschiedlichen Ebenen der Organisation geklärt werden mussten und fachbereichsinterne wie fachbereichsübergreifende Abstimmungen und Regelungen zur Folge hatten.

Geht man von Bronfenbrenners (1980) ökologischer Entwicklungstheorie aus, so lassen sich auch bei der Entwicklung und Implementierung des Anrechnungsverfahrens vier Systemebenen, die Mikroebene, die Mesoebene, die Exoebene und die Makroebene voneinander unterscheiden. Die *Mikroebene* bezieht sich auf die unmittelbare Begegnung und Interaktion zwischen den Menschen. Das Anrechnungsverfahren soll einen Beitrag dazu leisten, dass diese unmittelbare Interaktion zwischen den Akteuren durch Transparenz und Vorhersagbarkeit ausgezeichnet ist. Standardisierte Prozesse und Dokumente sollen das Verfahren auf der Mikroebene erleichtern und die Ergebnisse durch Objektivität, Reliabilität und Validität kennzeichnen.

Auf der *Mesoebene* sollen durch Herstellung von strukturellen und personellen Bedingungen innerhalb der Organisation Rahmenbedingungen gesichert werden, die die anrechnende Hochschule benötigt, um das Anrechnungsverfahren als Teil ihrer Serviceleistung implementieren zu können.

Auf der *Exoebene* beschreibt Bronfenbrenner Prozesse, die sich zwischen Akteuren in verschiedenen Organisationen ereignen. Im Zusammenhang mit dem Anrechnungsverfahren stehen hier Prozesse im Vordergrund, die sich auf die Organisation Weiterbildungseinrichtung, berufliche Praxiseinrichtung (Krankenhaus, Altenpflegeeinrichtung, Ambulanter Pflegedienst usw.) und die anrech-

nende Hochschule beziehen. Im Blickpunkt der Aufmerksamkeit stehen Strukturen und Interaktionsprozesse, die eine Umsetzung des Anrechnungsverfahrens begünstigen.

Bei der Betrachtung der *Makroebene* stehen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Im Falle des Anrechnungsverfahrens geht es darum, das Hochschulgesetz, die Richtlinien des Akkreditierungsrates und der Akkreditierungsagenturen, die die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen darstellen, zu berücksichtigen.

Zur Vorbereitung der Implementierungen waren auf der Mesebene sowohl rechtliche Aspekte, z.B. Benotung anzurechnender Module oder die Modifizierungen von Studienordnungen sowie personelle Fragen zu klären, z.B. wer nach Projektabschluss die mit Anrechnung verbundenen Aufgaben übernimmt, wie das individuelle Verfahren umgesetzt wird, wie die individuelle Beratung der Anrechnungsstudierenden geregelt wird etc.

In der Projektabschlussphase (von Januar bis Juni 2008) konnten diese Fragen geklärt und ein Konzept entwickelt werden. Eingeleitet wurde die Konzeptentwicklung durch ein zielgerichtetes Planungs- und Abstimmungsgespräch mit dem Rektorat (Mesebene).

4.3.1 Problemlösung und Gestaltung von fachbereichsübergreifenden Strukturen

Mit der Entwicklung von virtuellen Modulen, die die Basis der Anrechnung bilden, stellte sich die Frage, wie sich eine Benotung der virtuellen Module erreichen lässt. Im Studiengang Pflege und Gesundheit werden alle Module mit einer benoteten Prüfung beendet. Lediglich das Orientierungspraktikum bleibt unbenotet und schließt mit einer Ergebnispräsentation in einer Plenumsveranstaltung des darauffolgenden Semesters ab.

Eine zu prüfende Möglichkeit bestand nach Einschätzung des Projektteams darin, die angerechneten Module im BA-Abschlusszeugnis mit der in der Weiterbildung erworbenen Abschlussnote zu versehen. Eine weitere Möglichkeit der Benotung, die allerdings von allen Beteiligten als wenig attraktiv eingeschätzt wurde, bestand darin, die angerechneten Module mit der Note 4,0 zu versehen. Diese Verfahrensweise wurde in der Vergangenheit bei der Anrechnung von *an anderen Hochschulen* erworbenen aber nicht benoteten Prüfungsleistungen umgesetzt. Eine dritte Möglichkeit bestand darin, den angerechneten Modulen nur die Bewertung „bestanden“ zu versehen.

Gemeinsam mit dem Rektorat und der Abteilungsleitung für studentische Angelegenheiten wurde folgende Lösung für das Problem der fehlenden Noten entwickelt:

Angerechnete Module werden im Zeugnis der FH nicht mit einer Note, sondern mit der Anmerkung „wurde angerechnet“ versehen. Die FH behält sich also vor, nur solche Module zu benoten, die auch an der FH studiert und dort mit einer Prüfung abgeschlossen werden. Angerechnete Module gehen damit nicht in die Gesamtnote des Studiums ein und haben keinen Einfluss auf die erworbene Abschlussnote im „Bachelor of Science“. Die angerechneten Module werden außerdem im Diploma Supplement aufgeführt.

Diese Entscheidung wird gemeinsam mit dem Prüfungsamt umgesetzt. Das bedeutet, dass die Ergebnisse eines abgeschlossenen Anrechnungsverfahrens dem Prüfungsamt anhand eines entwickelten Formblattes mitgeteilt und danach in die jeweiligen Studienleistungen der Studierenden aufgenommen werden. Das Ergebnis der angerechneten Studienleistungen kann der Student/die Studentin jederzeit über das virtuelle Prüfungsamt einsehen.

4.3.2 Entwicklung von fachbereichsinternen Strukturen und Verfahren

Für eine bisher zeitlich noch nicht bestimmte Übergangsphase wird der Prüfungsausschuss der Forschungs- und Lehrereinheit Pflege und Gesundheit erhalten bleiben. Die Anrechnung fällt in das Aufgabengebiet des Prüfungsausschusses und wird von deren Vorsitzenden verantwortet. Um das Verfahren in der Forschungs- und Lehrereinheit zu implementieren, wurden folgende Prozesse eingeleitet:

- Antrag der wissenschaftlichen Leitung von „ANKOM Pflegeberufe“ an die Aufbaukommission zur Aufnahme des Anrechnungsverfahrens in die Prüfungs- und Studienordnung des BA-Studiengangs „Pflege und Gesundheit“.
- Gespräch mit der Vorsitzenden des Prüfungsausschusses zum Prozedere des Verfahrens und der entwickelten Formulare zur Anrechnung. Vorstellung und Abstimmung der durch das Projektteam entwickelten Handreichung zur Vereinfachung und Durchführung des Anrechnungsprozederes.
- Vorstellung der Ergebnisse des ANKOM-Projektes Pflegeberufe im Prüfungsausschuss, Antrag der wissenschaftlichen Leitung an den Prüfungsausschuss zur Genehmigung des Verfahrens.

Zielsetzung war, Verfahrensschritte zu operationalisieren, die eine objektive und valide Prozedur sicherstellen, dennoch handhabbar und für den Prüfungsausschuss mit geringen zusätzlichen Belastungen verbunden sind.

4.3.3 Die Entwicklung von organisationsübergreifenden Strukturen und Dokumenten

Auf der Exoebene wurde im ANKOM-Projekt Pflegeberufe ein Netzwerk konstituiert, das eine strukturelle Verbindung zwischen interessierten Organisationen aufbauen und pflegen soll. Angesprochen sind die einschlägigen Weiterbildungseinrichtungen und -lehrgänge, der Praxisbeirat, die Mitglieder des Fachbeirates und Mitglieder der Dekanekonferenz Pflegewissenschaft. Erste Überlegungen zielen darauf ab, dass die Mitglieder des Netzwerks jeweils aus ihrer Position und Funktion heraus das Anrechnungsverfahren und damit die Anrechnungaspiranten fördern. Ausgangspunkt ist das Projektteam, welches Informationsmaterial entwickelt, Ideen bündelt und Informationen verbreitet. Die Mitglieder des Praxisbeirates erhalten Informationsmaterial zur Anrechnung, das sie in die Personalentwicklungsgespräche einbeziehen und auf diese Weise die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und hochschulischer Bildung vorantreiben. Auch die interessierten Weiterbildungseinrichtungen nehmen Informationen zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in ihr Informationsmaterial auf und integrieren die Inhalte zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in entsprechende Lehrveranstaltungen. Einige Mitglieder der Dekanekonferenz Pflegewissenschaft bilden eine Arbeitsgruppe, um an ihrer Hochschule das Thema Anrechnung voranzutreiben und einen Fachtag der Dekanekonferenz zum Thema „Anrechnung“ vorzubereiten. Aus dem Fachbeirat beteiligte Personen haben sich im Rahmen des Netzwerks für eine Stärkung der rechtlichen Rahmenbedingungen von Anrechnungsverfahren ausgesprochen. So sollte neben den Möglichkeiten auch ein Recht auf Anrechnung thematisiert werden.

4.4 Evaluation der Anrechnungsverfahren

Die Evaluation der Verfahren wird im Rahmen des formativen Evaluationsprogramms des Fachbereichs durchgeführt. Am Ende jedes Semesters findet eine modulbezogene Lehr- und Lernevaluation statt. Ergänzt wird das fachbereichsbezogene Evaluationsprogramm durch die interne Evaluation der Fachhochschule, die fachbereichsübergreifend entsprechend der Evaluationsordnung im Abstand von vier Jahren durchgeführt wird (vgl. Knigge-Demal 2004). Das Evaluationsprogramm des Fachbereichs orientiert sich an der Evaluationsordnung der FH Bielefeld. Die Ergebnisse aus der quantitativen schriftlichen Befragung werden zum Ausgangspunkt eines umfassenden Dialogs mit den Studierenden, dessen Ergebnisse in die Revision der Module und des Studienprogramms einmünden.

Dieses Evaluationsprogramm wird mit der Implementierung des Abrechnungsverfahrens entsprechend um die spezifischen Fragestellungen zur Evaluation des Verfahrens erweitert. Es zeichnet sich ab, dass dafür das jetzige quantitative Design um qualitative Anteile erweitert werden sollte.

5. Resümee und Ausblick

Die zentrale Zielsetzung des Projektes bestand darin, ein pauschales Anrechnungsverfahren für die Aufstiegsweiterbildungen in den Pflegeberufen zu entwickeln.

Dieser Auftrag stellte das Projektteam zunächst vor Herausforderungen, von denen anfangs nicht klar war, ob sie im Rahmen des vorgegebenen Zeitrahmens bewältigt werden können. Eine erste Herausforderung bestand darin, die ungleiche Dokumentenlage zu überwinden. Dabei waren zwei Probleme vorhanden, der Vergleich modularisierter mit nicht modularisierten Konzepten und input-orientierter mit outcome-orientierten Dokumenten. Eine bedeutsame Errungenschaft des Projektes besteht in der Entwicklung eines objektiven und reliablen Verfahrens, mit dem eine Transformation der inputorientierten Dokumente gelingt und damit ein Äquivalenzabgleich erst möglich wird. Eine weitere Herausforderung bestand darin, dass insgesamt acht Aufstiegsweiterbildungen aus fünf Kooperationseinrichtungen in den Blick genommen wurden, die nach der vorliegenden Äquivalenzliste untereinander weniger vergleichbar sind als ursprünglich angenommen. Dies ist zugleich auch ein wichtiges Ergebnis des Projektes. Identifiziert werden konnten drei Module, die in nahezu allen untersuchten Aufstiegsweiterbildungen als anrechnungsfähig eingestuft wurden. Zwei Module beziehen sich auf die Praxisphasen des Studiengangs, dem Modul zum Orientierungspraktikum und dem Modul des Praxissemesters. Das dritte Modul ist das Modul „Organisation pflegerischer Arbeit“. Die Unterschiede zwischen den Weiterbildungen lassen sich einerseits dadurch erklären, dass es sich zwar bei allen untersuchten Weiterbildungen um *Aufstiegsweiterbildungen* handelt, aber für unterschiedliche Führungsebenen. Vier der untersuchten Weiterbildungen beziehen sich auf die mittlere bzw. untere Führungsebene und drei Weiterbildungen qualifizieren für die obere Führungsebene. Dementsprechend haben die Weiterbildungen auch unterschiedliche Akzentuierungen und Schwerpunkte. Das Referenzmodell an der FH Bielefeld ist ausgerichtet auf die Qualifizierung der mittleren Führungsebene.

Durch die enge Zusammenarbeit mit dem Prüfungsausschuss und aufbauend auf die bereits vorhandenen Dokumente konnte das Anrechnungsverfahren zügig

entwickelt und kann mit dem beginnenden Wintersemester 2008/2009 umgesetzt werden.

Neben den genannten expliziten Zielen gab es projektbezogen implizite Ziele, die mehr oder weniger stringent in den Blick genommen wurden. Ein implizites Ziel bestand darin, neben den Gemeinsamkeiten auch die Unterschiede zwischen beruflicher Weiterbildung und hochschulischer Bildung herauszukristallisieren. Angedacht war, dass wir durch die Feststellung der Äquivalenzen auch Hinweise darauf finden, worin die jeweiligen Akzentuierungen von Weiterbildungen und hochschulischen Qualifizierungsprogrammen liegen. Dieses Interesse ist vor allem darin begründet, dass wir von der Hypothese ausgegangen sind, dass sich berufliche Aufstiegsweiterbildung und hochschulische Weiterbildungsstudiengänge in den Handlungsfeldern der Pflegeberufe sinnvoll ergänzen könnten. Um diese Hypothese zu überprüfen, wäre aber ein anderes Forschungsdesign erforderlich gewesen. Erste Studien zum Berufsverbleib von Hochschulabsolventen liegen vor. So beschreibt Winter (2005) in einer synoptischen Metaanalyse, dass der Berufseinstieg in der Regel vier Monate nach Beendigung des Studiums gelingt. Pflegepädagogen und Pflegemanager führen in der Regel nur drei Vorstellungsgespräche, aus denen dann zwei Stellenangebote resultieren. Winter (a.a.O.: 2005) stellt in seiner Untersuchung fest, dass im Bereich des Pflegemanagements nicht nur die Berufsausbildung in der Pflege, sondern auch die Verweildauer im Primärberuf und die damit verbundenen Berufserfahrungen eine bedeutende Rolle beim Berufseinstieg nach dem Studium haben. Daraus folgt, dass berufsunerfahrene Studienabgänger weniger Chancen für einen schnellen Berufseinstieg im Pflegemanagementbereich haben. Anders als die untersuchten Weiterbildungslehrgänge verzichteten die Hochschulen auf den Nachweis von Berufserfahrungen beim Einstieg in das Studium. Für Wintermeier (1999) gibt es vor allem in den Praxisphasen des Studiums Hinweise auf einen Verdrängungswettbewerb zwischen hochschulisch gebildeten und weitergebildeten Pflegemanagern. Sie erwartet, dass Absolventen von Pflegemanagementstudiengängen vor allem ein spezifisches Qualifikationsprofil für Querschnittsaufgaben aufweisen. Danach müssten sie sich besonders für interdisziplinäre Verantwortungsbereiche eignen und Aufgaben im Case-, Care- oder Changemanagement übernehmen.

Derzeit ist es uns zwar möglich, aufgrund der Ergebnisse des ANKOM-Projektes Pflege weitere begründete Hypothesen zu entwickeln, deren systematische Überprüfung konnte allerdings innerhalb des Projektes nicht geleistet werden. An dieser Stelle sollen einige dieser erschlossenen Hypothesen dargestellt werden:

Hypothese 1: Die berufliche Aufstiegsweiterbildung zentriert sich stärker als die hochschulische Bildung auf die Vermittlung von Qualifikationen, die auf konkrete Aufgaben ausgerichtet sind.

Hypothese 2: Die Schwerpunkte der hochschulischen Bildung (hier des BA-Studiengangs Pflege und Gesundheit) lassen sich in drei Bereiche unterteilen: die abstrakte Vermittlung von Theorien und Forschungsergebnissen, die Anbahnung von Transfer- und Reflexionsfähigkeit und die Vermittlung von Forschungsbefähigungen.

Hypothese 3: Die Schwerpunkte der beruflichen Aufstiegsweiterbildung lassen sich in zwei Bereiche unterteilen: die Vermittlung von handlungsbezogenen Theorien/Modellen und praxisorientierten Handlungsanweisungen sowie von Transfer- und Reflexionsfähigkeit.

Beide Qualifikationsprofile beziehen sich auf eine ähnliche berufliche Wirklichkeit, dennoch gibt es deutliche Unterschiede in der Ausrichtung der damit verbundenen Handlungsbefähigung. Aus dieser Annahme resultiert die folgende Hypothese:

Hypothese 4: Absolventen der Weiterbildungen benötigen im Vergleich zu den Absolventen des BA-Studienganges eine deutlich kürzere Einarbeitungszeit in die Alltagsaufgaben der Handlungsfelder „Personal- und Budgetverantwortung“. Chancen für ein Veränderungsmanagement, neue Konzepte und zukunftsweisende Überlegungen werden hingegen vorwiegend von den Hochschulabsolventen erkannt oder entwickelt.

Bei dieser Hypothese bleibt offen, ob derartige Innovationspotentiale in den Gesundheitseinrichtungen auf Kontextbedingungen treffen, die solche Befähigungen wünschen oder einfordern.

Hypothese 5: Es ist zu erwarten, dass sich je nach Perspektive (Arbeitgeber, Hochschule usw.) und gesellschaftlicher Notwendigkeit (Art/Zeit von gesellschaftlichen Veränderungen) eine Höherwertigkeit des einen oder anderen Qualifikationsprofils (berufliche Bildung versus hochschulische Bildung) nachweisen lässt.

Innovative Projekte wie die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge haben Auswirkungen und Effekte, die nicht immer sofort oder zu Projektbeginn deutlich sind. Dazu gehören in unserem Fall die Auswirkungen auf die fachbereichsinternen und fachbereichsübergreifenden

Strukturen. Hier sind Lösungen für Probleme gefunden worden, die lange Zeit unerschwinglich vorhanden waren, aber nicht fokussiert wurden. Zu nennen ist hier das Problem der Benotung von nicht benoteten, aber anrechnungsfähigen Lernergebnissen. Für Anrechnungsaspiranten anderer Hochschulen ist dieses Problem nun auch zufriedenstellend geklärt. Gleiches gilt für das Anrechnungs-prozedere. Im Rahmen des ANKOM-Projektes Pflegeberufe wurden standardisierte Prozesse und Dokumente entwickelt, mit denen zukünftig auch die Anrechnung im Bereich der hochschulischen Bildung deutlich erleichtert und objektiviert wird.

Ein weiteres, auf das ANKOM-Projekt Pflegeberufe zurückzuführendes Ergebnis ist die Implementierung des IzaK-Projektes. Die Idee zu diesem Projekt, das öffentliche Interesse und die Finanzierung des Projektes stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem ANKOM-Projekt Pflegeberufe. Deutlich wurde allerdings auch, dass die umfassende Zielerreichung bei beiden Projekten nur durch die Synergien zwischen den Projekten ermöglicht wurde.

Insgesamt haben beide Projekte dazu beigetragen, das Thema Anrechnung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung voranzutreiben. Die vielfältigen Kontakte mit beteiligten Einrichtungen, die Darstellungen der Projekte in der (Fach-) Öffentlichkeit, Diskussionen und Gespräche mit Vertretern/Vertreterinnen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern haben letztlich bis auf die berufspolitischen Ebenen des Landes NRW und des Bundes Auswirkungen gehabt.

Außerdem wurde im Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit (der Lehreinheit Pflege und Gesundheit) mit ehemaligen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen des ANKOM-Projektteams ein Modellprojekt gestartet, welches neben der Entwicklung eines domänenspezifischen Qualifikationsrahmens für die Altenpflege ein vollständig modularisiertes System von der Qualifizierung zum Altenpflegehelfer bis zur Fach- und Führungskraft vorsieht.⁷⁵ Im Rahmen dieses Projektes werden Module als abgeschlossene Lerneinheiten entwickelt, mit Lernergebnissen und ECTS-Punkten verknüpft sowie mit Hinweisen auf das angestrebte Qualifikationsniveau versehen. Mit diesem Projekt eröffnen sich neue Möglichkeiten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Übergänge

⁷⁵ Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie dem Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW wird das Projekt „Modell einer gestuften und modularisierten Altenpflegequalifizierung“ in der Kooperation der Fachhochschule Bielefeld und dem Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung bis 2011 durchgeführt unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Barbara Knigge-Demal.

zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen können mit diesem Projekt einer anderen Förderung zugeführt und Durchlässigkeit in anderer Weise als bisher praktiziert begünstigt werden.

Durch die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen und die verstärkte Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen profitiert die Berufsgruppe der Pflegeberufe in einem besonderen Maße. So werden der Forderung nach lebenslangem Lernen neue Möglichkeiten eröffnet, und auf einen „Abschluss kann ein Anschluss“ erfolgen.

Literatur

Bronfenbrenner, Urie (1980): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.

Deutsche Krankenhaus Gesellschaft (2006): DKG-Empfehlung zur Weiterbildung von Krankenpflegepersonen für die pflegerische Leitung eines Bereiches im Krankenhaus und anderen pflegerischen Versorgungsbereichen. Anlage zum DKG-Rundschreiben Nr. 171/2006 vom 12.06.2006. <http://www.dkgev.de/pdf/1253.pdf> (30.06.2008).

Council of the European Communities (1977): Council Directive concerning the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of the formal qualifications of nurses responsible for general care, including measures to facilitate the effective exercise of the right of establishment and freedom to provide services (77/452/EEC). Official Journal of the European Communities No L176.

Erpenbeck, John und Lutz von Rosenstiel (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Fretschner, Rainer und Josef Hilbert (2003): Die Gesundheitswirtschaft. In: Initiative für Beschäftigung OWL e. V. und Bezirksregierung Detmold (Hg.): Potenzialanalyse OWL. Branchen – Kompetenzen – Perspektiven. Abschlussbericht: 80–90. <http://www.regionalrat-detmold.nrw.de/texteRR/RegKonf2002/Langfassung.pdf> (29.06.2008).

Hanft, Anke, Michaela Knust, Wolfgang Müskens und Willi B. Gierke (2008): Vom Nutzen der Anrechnung. Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis 60 (4): 297–312.

Knigge-Demal, Barbara (2005): Bericht zur internen Evaluation des Fachbereichs Pflege und Gesundheit im WS 2003/2004. In: Fachhochschule Bielefeld Fachbereich Pflege und Gesundheit (Hg.): Berichte aus Forschung und Lehre 2005 (17).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:DE:PDF> (28.03.2008).

Müskens, Wolfgang (2007): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Erste Ergebnisse des Modellprojektes „Qualifikationsverbund Nord-West“. In:

Hanno Hortsch (Hg.): Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen. Dresdener Beiträge zur Berufspädagogik (24): 37–49.

Rennen-Allhoff, Beate (2000): Qualifikatorische Rahmenbedingungen. Berufliche Bildung in der Pflege. In: Beate Rennen-Allhoff und Doris Schaeffer (Hg.). Handbuch Pflegewissenschaft. Weinheim und München: Juventa: 283–306.

Robert Bosch Stiftung (2000): Pflege neu denken. Stuttgart: Schattauer.

Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (2007): Kooperation und Verantwortung. Voraussetzungen einer zielorientierten Gesundheitsversorgung. Gutachten 2007. <http://www.svr-gesundheit.de/Gutachten/%DCbersicht/Langfassung.pdf> (30.06.2008).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf (30.06.2008).

Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen. Akkreditierungsrat (2006): Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen (beschlossen am 17.07.2006, geändert am 08.10.2007 und 29.02.2008). 2008 (15). http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Studiengaenge.pdf (30.06.2008).

Winter, Maik H.-J. (2005): Die ersten Pflegeakademiker in Deutschland. Arbeitsperspektiven und Berufsverbleib in der Altenpflege. Bern: Hans Huber.

Wintermeyer, Hella (1999): Professionalisierungspolitik. In: Erika Bock Rosenthal (Hg.). Professionalisierung zwischen Praxis und Politik. Bern: Hans Huber: 266–274.

5 Entwicklung eines Verfahrens für die Anrechnung der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ auf den Bachelorstudiengang „Pflege und Gesundheit“ der Fachhochschule Bielefeld

INES HÜNTELMANN UND THOMAS EVERS

In diesem Beitrag wird das innerhalb des Projektes „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“⁷⁶ entwickelte Verfahren zur Bestimmung der Anrechnungsfähigkeit von beruflichen (Aufstiegs-)Fortbildungen auf ein Hochschulstudium dargestellt. Bei der Entwicklung dieses Anrechnungsverfahrens wurde im Sinne der Exemplarität die Äquivalenz zwischen dem Bachelorstudiengang „Pflege und Gesundheit“ an der Fachhochschule Bielefeld und der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ bestimmt, die derzeit von der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe und der Ärztekammer Schleswig-Holstein angeboten wird.

Gegenstand des Projektes waren somit zwei Bildungsgänge, die unterschiedlichen Sektoren des Bildungssystems zugeordnet sind. Zum besseren Verständnis des entwickelten Verfahrens werden beide Bildungsgänge zunächst kurz vorgestellt. Anschließend werden das innerhalb des Projektes entwickelte Verfahren zur Äquivalenzbestimmung sowie mögliche Perspektiven aufgezeigt.

⁷⁶ Das Projekt wurde von September 2006 bis Dezember 2007 unter Leitung von Prof. Dr. Mathias Bonse-Rohmann und Prof. Dr. Heiko Burchert an der Fachhochschule Bielefeld durchgeführt. Die Autorin und der Autor waren als wissenschaftliche Mitarbeiter beschäftigt.

1. Der Bachelorstudiengang „Pfleger und Gesundheit“

Der Bachelorstudiengang „Pfleger und Gesundheit“ (im Folgenden kurz Studiengang) wird derzeit an der Fachhochschule Bielefeld im Fachbereich „Pfleger und Gesundheit“ angeboten und soll die Studienabsolventen auf die Übernahme von Leitungs- und Steuerungsaufgaben im Pfleger- und Gesundheitsbereich vorbereiten. Vor diesem Hintergrund stehen die Vermittlung der wissenschaftlichen Grundlagen, die Erweiterung der Fachexpertise im Ausgangsberuf und der Erwerb von Leitungskompetenzen im Mittelpunkt des Studienangebotes. Der Studiengang ist modularisiert und erstreckt sich über sechs Semester. Die angebotenen Module unterteilen sich dabei in die Fächer Gesundheitswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre, Sozialwissenschaften und die Vertiefung der beruflichen Fachrichtung. Zurzeit sind ca. 130 Studierende in den unterschiedlichen Semestern des Studiengangs immatrikuliert. Der Studiengang wurde durch die Akkreditierungsagentur AHPGS im August 2003 akkreditiert und soll im Herbst 2008 reakkreditiert werden. Rechtlich geregelt wird der Studiengang durch die Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Pfleger und Gesundheit an der Fachhochschule Bielefeld. In der dazugehörigen Anlage 2 wird zu jedem Modul eine Kurzbeschreibung angeführt. Aufgrund der Arbeiten und Ergebnisse des hier beschriebenen Projektes wurde das Thema Anrechnung bereits in der grundlegenden Prüfungsordnung verankert.

2. Die Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“

Die untersuchte Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ (im Folgenden kurz Aufstiegsfortbildung) wird nach § 54 des BBiG geregelt. Das bedeutet, dass die Prüfungsregelungen der Aufstiegsfortbildung durch die zuständige Stelle (in diesem Fall die beiden Kammern) erlassen werden können. Die Aufstiegsfortbildung richtet sich an Medizinische, Zahnmedizinische und Veterinärmedizinische Fachangestellte sowie verwandte Berufe. Die Absolventen der Aufstiegsfortbildung sollen in der Lage sein, in Unternehmen unterschiedlicher Größe des Gesundheits- und Sozialwesens sowie Veterinärwesens, Sach-, Organisations- und Führungsaufgaben zu übernehmen. Die Rechtsgrundlage der Aufstiegsfortbildung bilden die entsprechenden Fortbildungsordnungen sowie darüber hinaus im Falle der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe die „Besonderen Rechtsvorschriften“, welche insbesondere die Prüfungsanforderungen festlegen. Gesetzliche Grundlage für die Fortbildung bei der Ärztekammer Schleswig-Holstein ist die Prüfungsordnung für „Betriebs-

wirtinnen/Betriebswirte für Management im Gesundheitswesen“, die nach entsprechender Beschlussfassung des Berufsbildungsausschusses und der Kammerversammlung der Ärztekammer Schleswig-Holstein am 9. Januar 2006 vom Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein genehmigt wurde. Die Ordnungsmittel wurden auf der Grundlage des § 54 BBiG erstellt. Zusammenfassend regeln die Prüfungsordnungen die Bezeichnung des Fortbildungsabschlusses, Ziel, Inhalt und Anforderungen der Prüfungen, die Zulassungsvoraussetzungen sowie das Prüfungsverfahren. Auch hier ist die Basis für den Erlass dieser Prüfungsordnung der § 54 in Verbindung mit dem. §§ 56 Abs. 1, 71 Abs. 6 und 79 Abs. 4 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931).

Die der Aufstiegsfortbildung zugrundeliegenden Curricula sind lernergebnisorientiert formuliert. Es werden darin Kompetenzen beschrieben, die die Teilnehmer nach erfolgreicher Absolvierung der Aufstiegsfortbildung erlangt haben sollen. Insgesamt sind 800 Fortbildungsstunden vorgesehen, die sich in 550 Präsenzstunden, in 150 Stunden selbstgesteuertes und eigenaktives Lernen in fachlicher Begleitung sowie in 100 Stunden handlungsorientierten Lernarrangements untergliedern. Die Module der Aufstiegsfortbildung können folgenden Qualifikationsschwerpunkten zugeordnet werden: Planung und Kommunikation, Personal- und Ausbildungsmanagement, Betriebliches Rechnungs- und Finanzwesen, Qualitäts- und Projektmanagement, Betriebswirtschaftliche Unternehmensführung sowie Informations- und Kommunikationstechnologien.

3. Lernergebnisse als Grundlagen für das Verfahren zur Äquivalenzbestimmung

Innerhalb des Projekts „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ wurde ein 5-stufiges Verfahren entwickelt, welches die Grundlage für die Äquivalenzbestimmung bildet. Ausgangspunkt sind hierbei die den Bildungsgängen zugrundeliegenden Lernergebnisse. Diese werden in den Modulbeschreibungen des Studiengangs und den Curricula der Aufstiegsfortbildung benannt. Beiden Bildungsgängen liegen somit verbindliche Ordnungen zugrunde, die als Ausgangsmaterial für die Lernergebnis-Äquivalenzbestimmung genutzt werden können. Auf der hochschulischen Seite handelt es sich dabei um die Studienordnung für den Bachelorstudiengang „Pflege und Gesundheit“ an der Fachhochschule Bielefeld vom 20. August 2003, welche in der dazugehörigen Anlage 2 konkrete Modulbeschreibungen mit ausgewiesenen Qualifikationen beinhaltet. Für die Aufstiegsfortbildung gelten am Standort der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe die „Besonderen Rechts-

vorschriften“ für die Fortbildungsprüfung, welche im § 4 prüfbare Qualifikationen/ Kompetenzen für jedes Modul benennen. Die Ärztekammer Schleswig-Holstein hat für die Aufstiegsfortbildung ein verbindliches Curriculum mit entsprechend zu vermittelnden Qualifikationen/Kompetenzen zugrunde gelegt.

Um zu verdeutlichen, wie die Lernergebnisse in den unterschiedlichen Bildungsgängen formuliert sind, werden in den folgenden Abbildungen Auszüge aus den entsprechenden Dokumenten angeführt.

5.5 Modulbeschreibung: Führung und Organisation	
Titel des Moduls	Führung und Organisation
Art des Moduls	Vertiefungsmodul
Voraussetzungen für die Teilnahme	Module: • Grundlagen der Gesundheitswissenschaften • Wirtschaft und Recht • Leistungs- und Finanzwirtschaft
Qualifikationen	• Kenntnisse über die Strukturen und Inhalte von betrieblichen Führungsprozessen in einem Unternehmen • Fertigkeiten der konzeptionellen Vorbereitung, der Umsetzung und der Evaluation von betriebswirtschaftlichen Entscheidungen in den Bereichen Controlling, Führung und Organisation • Kennenlernen und Reflektieren rechtlicher Aspekte der Führung und Organisation • Übertragung des Kennengelernten auf Betriebe und Einrichtungen im Gesundheitswesen
Lehrinhalte	• Controlling • Organisation • Führung • Unternehmensrechtsformen • Weisungsrecht
Literatur	• Arens-Fischer, W. & Steinkamp, T. (2001). Betriebswirtschaftslehre. München: R. Oldenbourg. • Burchert, H. & Hering, T. (2002). Gesundheitswirtschaft. München: R. Oldenbourg. • Burchert, H.; Hering, T. & Keuper, F. (Hrsg.) (2001). Controlling. München: R. Oldenbourg. • Keuper, F. (2001). Strategisches Management. München: R. Oldenbourg. • Klie, T. (2001). Rechtskunde. Das Recht der Pflege alter Menschen. 7. Aufl. Hannover: Vincentz.
Lehrformen/ Veranstaltungsformen	seminaristischer Unterricht, Übungen, Selbststudium
Prüfungsgestaltung	Mündliche und / oder schriftliche Prüfung
Leistungspunkte und Arbeitsaufwand	10 Credits, 120 Stunden Präsenzzeit, 180 Stunden Selbststudium
Angebot	Im Wintersemester 8 SWS

Abb. 1: Auszug aus den Modulbeschreibungen des Studiengangs

3. Im Qualifikationsschwerpunkt „Materialwirtschaft und Logistik“ soll der Prüfungsteilnehmer nachweisen, dass er in der Lage ist, die Bereitstellung von Betriebsmitteln unter Beachtung logistischer Gesichtspunkte termingerecht, qualitativ, ökonomisch und ökologisch zu sichern.

In diesem Rahmen können folgende Qualifikationen/Kompetenzen geprüft werden:

- a) Entwickeln und Überwachen einer unternehmensgerechten Bedarfs-, Vorrats- und Bestellplanung
- b) Planen und Überwachen einer systematischen Lagerhaltung und -verwaltung
- c) Durchführen der Bestandsverwaltung
- d) Auswahl eines geeigneten Controlling-Verfahrens
- e) Planen und Überwachen von Controlling-Instrumenten
- f) Überwachen von Vorbereitung, Durchführung und Einhalten vertraglicher Verpflichtungen
- g) Entwickeln einer in- und externen Entsorgungslogistik
- h) Planen und Organisieren einer Kooperation mit Unternehmen zur unternehmensübergreifenden Materialwirtschaft

Abb. 2: Auszug aus den „Besonderen Rechtsvorschriften“ zur Fortbildungsprüfung

Anhand der vorgestellten Auszüge wird deutlich, dass in den Curricula der beiden Bildungsgänge sowohl Qualifikationen (Bachelorstudiengang und Aufstiegsfortbildung) als auch als Qualifikationen/Kompetenzen (Aufstiegsfortbildung) ausgewiesen werden. Wie sich in weiteren Diskussionen herausstellte, herrscht kein einheitliches Verständnis zu den genannten Begrifflichkeiten vor, auch nicht innerhalb eines Bildungsganges. Aufgrund der unterschiedlichen und teilweise unklaren Verwendung der Begrifflichkeiten wurde zwischen den Projektpartnern vereinbart, auf curricularer Ebene auf den umfassenderen und neutralen Begriff des Lernergebnisses (learning outcome) zurückzugreifen. Dabei können Lernergebnisse sowohl als Wissensbestände, Qualifikationen oder Kompetenzen beschrieben werden, die nach Beendigung des Moduls erworben wurden. Somit stellen Lernergebnisse im Rahmen des Projektes einen übergeordneten Begriff dar.

Die Lernergebnisse des Studienganges wurden im laufenden Verfahren zur Äquivalenzbestimmung von den Dozenten der Aufstiegsfortbildung als zu allgemein und abstrakt formuliert bewertet. Als Konsequenz aus dieser Rückmeldung wurden die Lernergebnisse des Studienganges für eine Verbesserung des Verständnisses der Dozenten in der Aufstiegsfortbildung konkretisiert.

4. 5-stufiges Verfahren zur Bestimmung der Äquivalenzen zwischen zwei Bildungsgängen

Ausgehend von einem sowohl theorie- als auch praxisgeleiteten Kompetenzverständnis (vgl. Beitrag Evers/Hüntelmann i.d. Band) wurden im Rahmen des Pro-

jekts die in der beruflichen Aufstiegsfortbildung sowie im Studiengang zu erwerbenden Kompetenzen bzw. die benannten Lernergebnisse analysiert. Zur Bestimmung möglicher Äquivalenzen wurde vor diesem Hintergrund ein 5-stufiges Verfahren zur Äquivalenzbestimmung von Lernergebnissen zwischen zwei Bildungsgängen aus dem Feld der beruflichen sowie der hochschulischen Bildung entwickelt und erprobt. Dieses wird im Folgenden ausführlich beschrieben.

4.1 Vorbemerkungen zur Entwicklung des 5-stufigen Verfahrens

Durch dieses Verfahren wurden unter Einbeziehung möglichst aller relevanten Perspektiven (Lehrende und Fachprüfer beider Bildungsgänge; Teilnehmer der Aufstiegsfortbildung und Modulverantwortliche der Hochschule) mögliche Äquivalenzen zwischen den zu untersuchenden Bildungsgängen bewertet und für eine zukünftige Anrechnung nutzbar gemacht. Zur Feststellung möglicher Äquivalenzen wurde in diesem Zusammenhang u. a. ein innovatives Analyseinstrument (s. Kapitel 4.4, Stufe III) entwickelt, das eine kompetenzorientierte Bewertung und Zuordnung der Lernergebnisse innerhalb der beiden Bildungsgänge ermöglichen sollte. Auf der Grundlage dieser Bewertungen und ergänzt um weitere Ergebnisse aus dem 5-stufigen Verfahren wurde eine Anrechnung der in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen auf den Hochschulstudiengang angestrebt.

Zur Ausgestaltung und Umsetzung der Arbeitsschritte konnten Kooperationspartner aus der Berufspraxis sowie aus dem Bereich der beruflichen Fortbildung gewonnen werden. Darüber hinaus wurde zur Beratung der jeweiligen Arbeits- und Projektergebnisse ein Fachbeirat im Entwicklungsprojekt konstituiert, der mit Vertretern der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe und Ärztekammer Schleswig-Holstein (Bildungsträger der Aufstiegsfortbildung), des zuständigen Verbandes medizinischer Fachberufe e. V. (VmF), des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sowie der durchführenden Fachhochschule besetzt war. Gerade diese Zusammensetzung des Fachbeirates sicherte die notwendige, bildungsbereichsübergreifende Kommunikation bzw. Kooperation und ermöglichte die Einbeziehung möglichst vieler verschiedener Perspektiven. Eine ausführlichere Darstellung der hier nur knapp skizzierten Projektstrukturen und Kooperationen finden Sie in weiteren Veröffentlichungen des Projekts (vgl. z.B. Bonse-Rohmann et al. 2007: 50 ff.)

Die Abbildung 3 gibt zunächst einen Überblick über das 5-stufige Verfahren. Die einzelnen Stufen des Verfahrens werden in den Kapiteln 4.2 bis 4.6 detaillierter vorgestellt.

5-stufiges Verfahren zur Äquivalenzbestimmung

- Stufe I:** Vorläufige Deckungsanalyse durch die mit der Durchführung des Anrechnungsverfahrens beauftragte/n Person/en
- Stufe II:** Befragungen der Teilnehmer bzw. Absolventen der beruflichen Aufstiegsfortbildung
- Stufe III:** Kompetenzorientierte Analyse: Einschätzungen der Dozenten anhand eines Analyse-Instruments
- Stufe IV:** Befragung der Fachprüfer: Konkretisierung der festgestellten Äquivalenzen
- Stufe V:** Anrechnungsentscheidung: Bewertung durch die Modulverantwortlichen auf Basis der Ergebnisse der Stufen I–IV

Abb. 3: Vorstellung des 5-stufigen Verfahrens zur Äquivalenzbestimmung

4.2 Stufe I: Vorläufige Deckungsanalyse

Ziel der ersten Stufe des Verfahrens zur Feststellung möglicher Äquivalenzen ist es, auf Grundlage der vorliegenden Curricula bzw. Modulbeschreibungen eine vorerst dokumentenbasierte Einschätzung bez. möglicher Lernergebnisäquivalenzen abgeben zu können. Diese soll im Rahmen der weiteren Analyse dazu genutzt werden, speziell die Module intensiver zu analysieren, in denen überhaupt Gleichwertigkeiten anzunehmen sind. Auf diesem Wege wird eine Reduzierung der in den weiteren Stufen zur Analyse herangezogenen Module möglich. Die Deckungsanalyse sollte von mindestens einem Vertreter beider Bildungsgänge vorgenommen werden, im Rahmen des Projektes waren 4 Personen daran beteiligt.

Um diesen ersten Analyseschritt möglichst zuverlässig durchführen zu können, wird zunächst geklärt, ob die vorliegenden Curricula bzw. Modulbeschreibungen für diesen Abgleich konkret genug formuliert sind (vgl. Kapitel 3 dieses Beitrags). Sollte dies nicht der Fall sein, so sind in einer dann notwendigen Zwischenstufe zunächst die Dozenten hinsichtlich konkretisierender Angaben zu dem von ihnen gelehrteten Modul zu befragen. Dies kann als schriftliche oder als mündliche Erhebung geschehen. Die ggf. notwendigen Konkretisierungen für jedes Lernergebnis werden auch in den folgenden Stufen stets als Ergänzung bzw. Präzisierung herangezogen und stellen daher eine wichtige Grundlage für das gesamte, hier vorgestellte Verfahren dar.

Die Auswertung der Deckungsanalyse erfolgt modulweise. Genau die Module, in denen nach der ersten Stufe des Verfahrens Vermutungen bez. einer Gleichwertigkeit vorliegen, sind Gegenstand der folgenden Analysestufen und werden weitergehend analysiert.

Die Resultate dieser Stufe können anschließend graphisch dargestellt werden. Beispielhaft wird dieses in der folgenden Abbildung 4 gezeigt. Hierbei ist die Anzahl der verbindenden Linien jeweils gleichbedeutend mit der Anzahl der Vertreter, die diese Äquivalenzerwartung aufgestellt haben.

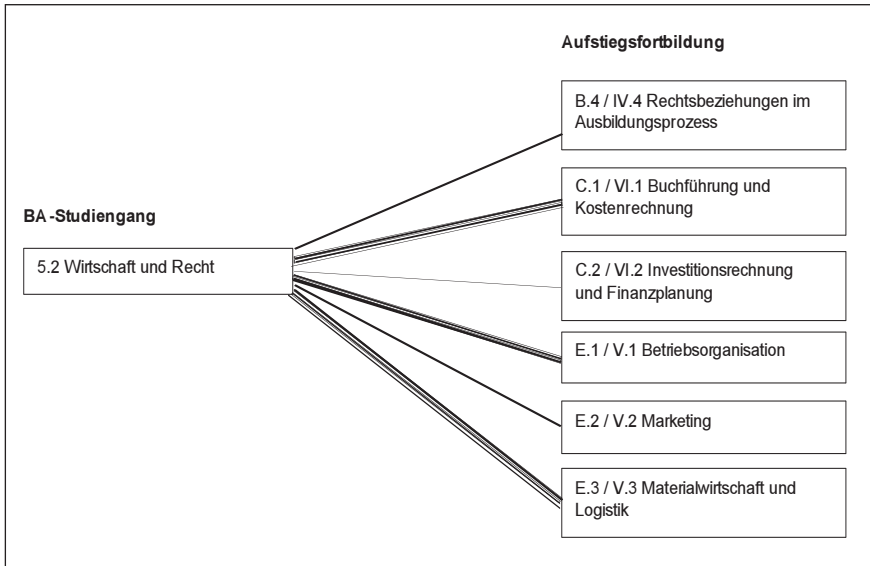


Abb. 4: Exemplarische Ergebnisse der vorläufigen Deckungsanalyse

4.3 Stufe II: Befragung der Teilnehmer und Absolventen der beruflichen Aufstiegsfortbildung

Ziel dieser Verfahrensstufe ist es, die Perspektive und Einschätzungen der Teilnehmer bzw. Absolventen der Aufstiegsfortbildung in das Verfahren zur Äquivalenzbestimmung einzubeziehen. Hierzu sind Befragungen zu mindestens zwei Erhebungszeitpunkten notwendig. Die Aufstiegsfortbildungsteilnehmer geben zu Beginn und zum Ende des Bildungsganges eine Selbsteinschätzung bez. der Fähigkeiten in vorgegebenen Bereichen ab. Diese zu befragenden Bereiche beziehen sich hierbei auf die Ergebnisse der vorläufigen Deckungsanalyse (Stufe I). Für jedes, bezogen auf die Anrechnung, relevant erscheinende Modul des Bildungsganges, auf den angerechnet werden soll, sind je nach Anzahl der Module ca. 2–3 repräsentative Fähigkeitsbereiche zu formulieren. Insgesamt sollten jedoch nicht mehr als 30 Items gebildet werden, da sonst das Ausfüllen der Fragebögen sehr zeitaufwendig wird.

In der folgenden Abbildung 5 wird beispielhaft aufgezeigt, wie ein solcher Fragenkomplex formuliert sein könnte. Da die Items sich jedoch entsprechend des zugrunde liegenden Bildungsganges unterscheiden, müssen diese jeweils für jeden Bildungsgang speziell formuliert werden.

4.2) Wie hoch schätzen Sie Ihre Fähigkeiten zurzeit in folgenden Bereichen ein?				
Bereiche	sehr hoch	eher hoch	eher gering	nicht vorhanden
a. Gesprächsführungstechniken gezielt einsetzen	☐	☐	☐	☐
b. Präsentations- und Moderationstechniken nutzen	☐	☐	☐	☐
c. Konfliktmanagement durchführen	☐	☐	☐	☐
d. selbstständig Entscheidungen finden und umsetzen	☐	☐	☐	☐
e. Selbst- und Zeitmanagement planen	☐	☐	☐	☐
f. Öffentlichkeitsarbeit organisieren	☐	☐	☐	☐
g. Führungsverantwortung übernehmen	☐	☐	☐	☐
h. sich an der berufs- und verbandspolitischen Arbeit beteiligen	☐	☐	☐	☐
i.	☐	☐	☐	☐

Abb. 5: Fragenkatalog zur Selbsteinschätzung

Jedem Fragebogen wird zusätzlich eine Codierung vorgeschaltet, damit in der Auswertung nach dem zweiten Erhebungszeitpunkt eine eindeutige Zuordnung vorgenommen werden kann und somit eine Darstellung der Entwicklungen der Selbsteinschätzungen möglich wird. Die Teilnehmer bzw. Absolventen leisten somit einen Beitrag zur Einschätzung tatsächlich erworbener Kompetenzen im Verlauf der (Aufstiegs-)Fortbildung. Es erscheint daher wichtig, diese Perspektive bzw. Einschätzungen in die Analyse einzubeziehen, um somit auch der eigentlichen Zielgruppe für eine mögliche Anrechnung gerecht zu werden. Für die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf die hochschulische Bildung, war es für das Projekt zielführend in dieser Stufe nur die Perspektive der Teilnehmer der Aufstiegsfortbildung zu berücksichtigen. Bei einer Anrechnung in die andere Richtung (hochschulisch erworbene Kompetenzen auf die berufliche Bildung) wäre dies durch die Perspektive der Studierenden zu ersetzen.

Zudem ist es denkbar, dass weitere, interessant erscheinende Aspekte in einer solchen Befragung erhoben werden. Dabei kann es sich z.B. um folgende Aspekte handeln:

- Interesse an der möglichen Aufnahme des Studiums,
- günstige Rahmenbedingungen für ein Studium oder
- Evaluation der beruflichen Aufstiegsfortbildung.

4.4 Stufe III: Kompetenzorientierte Analyse durch Dozenten beider Bildungsgänge

Das Analyseinstrument stellt eine Neuentwicklung des Projektes „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ dar. Es soll einen kompetenzorientierten Vergleich von Lernergebnissen aus zwei unterschiedlichen Bildungsgängen ermöglichen. Anhand des Analyseinstruments werden in dieser Verfahrensstufe Daten gewonnen, die als qualitative Bewertung zu verstehen sind.

Innerhalb dieser Stufe kommt es somit nach der zunächst ausschließlich dokumentenbasierten Deckungsanalyse (Stufe I) zu einer genaueren Untersuchung der vermuteten Lernergebnisäquivalenzen durch die Dozenten beider Bildungsgänge. Folgende Aspekte stehen dabei im Mittelpunkt der Betrachtungen:

- Auf *struktureller* Ebene soll eine Zuordnung zu den erwarteten Lernergebnissen des jeweiligen anderen Bildungsganges erfolgen.
- Auf *quantitativer* Ebene soll eine Verteilung der aufgewendeten Stunden auf die erwarteten Lernergebnisse dargestellt werden.
- Auf *qualitativer* Ebene soll eine kompetenzorientierte Bewertung der erwarteten Lernergebnisse des eigenen Moduls vorgenommen werden.

Um die genannten Aspekte innerhalb des Analyseinstrumentes entsprechend erfassen zu können, wurde ein mehrschrittiges Befragungsinstrument entwickelt. Hierbei bildet der 4. Befragungsschritt zur kompetenzorientierten Bewertung ein zentrales Element der qualitativen Einschätzung bez. der Lernergebnisäquivalenzen. Zu diesem Zweck wird für jedes Lernergebnis durch eine differenzierte Beurteilung verschiedener Aspekte die Kompetenzorientierung ermittelt und das Ergebnis anhand eines Punktwertes ausgedrückt. Auf Grundlage des projektspezifischen Kompetenzverständnisses⁷⁷ dieses Verfahrens zur Bestimmung der Äquivalenzen

⁷⁷ Ein projektspezifisches Kompetenzverständnis wurde entwickelt, da kein einheitliches Verständnis zum Konstrukt „Kompetenz“ in der Literatur vorliegt. Im Rahmen des Projektes „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ wurde daher ein gemeinsames Verständnis erarbeitet und den weiteren Arbeiten zugrunde gelegt. Genauere Ausführungen hierzu sowie zur Entwicklung des Analyseinstrumentes finden sich im Beitrag Evers/Hüntelmann i.d. Band.

wird davon ausgegangen, dass Kompetenz grundlegend vergleichbare Merkmale aufweist (vgl. Bonse-Rohmann et al. 2006: 76 f.). Diese Merkmale werden unterteilt in Verhaltenskomponenten und weitere Strukturelemente. Beispielfhaft wird dieser Befragungsschritt der kompetenzorientierten Bewertung des Lernergebnisses des Studienganges „Kenntnisse über Strukturen, Elemente und Wirkungszusammenhänge von Wirtschaft und Gesellschaft“ in Abbildung 6 dargestellt.

Durch den Umstand, dass Lehrende beider Bildungsgänge Einschätzungen vornehmen, ist zu beachten, dass die individuellen Interpretationen der vorliegenden Curricula unterschiedlich ausfallen können. Bei einem möglichen Dozentenwechsel hätte dies zur Folge, dass die Bewertung ein und desselben Moduls auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann. Gleichwohl erscheinen insbesondere die Dozenten als geeignete Zielgruppe für die Durchführung dieser Analyse, da genau diese den Lehr-Lern-Prozess maßgeblich gestalten sowie intensiv mit den Lernenden in Interaktion stehen und daher das tatsächliche Erreichen der Lernergebnisse beurteilen.

Erwartetes Lernergebnis:						
1. Kenntnisse über die Strukturen, Elemente und Wirkungszusammenhänge von Wirtschaft und Gesellschaft ...						
Bitte kreuzen Sie an, in welcher Ausprägung die genannten Verhaltenskomponenten zum Ausdruck gebracht werden.						
Verhaltenskomponente	nicht vorhanden	sehr gering	gering	mittel	hoch	sehr hoch
fachlich-methodische Kompetenz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sozialkommunikative Kompetenz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
personale Kompetenz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aktivitäts-/umsetzungsorientierte Kompetenz	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Erwartetes Lernergebnis:						
1. Kenntnisse über die Strukturen, Elemente und Wirkungszusammenhänge von Wirtschaft und Gesellschaft ...						
Bitte kreuzen Sie an, in welcher Ausprägung die genannten Strukturelemente zum Ausdruck gebracht werden.						
Strukturelemente	nicht vorhanden	sehr gering	gering	mittel	hoch	sehr hoch
inhaltliche Kompliziertheit (Wissensvertiefung)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
inhaltliche Komplexität (Wissensverbreitung)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbstständigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Transfer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Innovation	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abb. 6: Auszug aus dem Analyseinstrument

Die Definitionen innerhalb der exemplarisch dargestellten Matrix (vgl. Abb. 6) orientieren sich an dem im Projekt gemeinsam entwickelten Kompetenzverständnis. Sollte bei den zu vergleichenden Bildungsgängen ein anderes Kompetenzverständnis existieren, müssen die zentralen Aspekte im Raster zur kompetenzorientierten Bewertung der Lernergebnisse Berücksichtigung finden. Dies kann (bzw. sollte) dann zur Folge haben, dass sich die genannten Verhaltenskomponenten und Strukturelemente von den hier dargestellten unterscheiden.

In der anschließenden Auswertung dieser Stufe wurden die so vorgenommenen qualitativen Einschätzungen der Dozenten in einen quantitativen Wert übertragen und als ein Kriterium für die Beurteilung des Niveaus eines Lernergebnisses herangezogen.

4.5 Stufe IV: Befragung der Fachprüfer

In dieser Stufe des Verfahrens zur Äquivalenzbestimmung sollen die bisher gewonnenen Ergebnisse weiter konkretisiert werden, d.h. dass vermutete Lernergebnisäquivalenzen aus den vorherigen Verfahrensstufen weitergehend untersucht werden. Hierfür erfolgt eine Befragung der Fachprüfer beider Bildungsgänge in Form eines Interviews zu den äquivalent vermuteten Lernergebnissen. Voraussetzung ist, dass die Fachprüfer übergeordnete Kenntnisse bez. der im Bildungsgang erreichten Lernergebnisse besitzen und daher z.B. Aussagen treffen können, welche Lernergebnisse entsprechende Absolventen erworben haben. Die Befragung sollte nur für die Module erfolgen, in denen nach den Ergebnissen der Stufen I–III Äquivalenzen zu erwarten sind.

Thematisch gliedert sich das Interview in drei Teile. Im ersten Teil handelt es sich um eine Konkretisierung der Zuordnung aus dem Analyseinstrument. Das bedeutet, dass nur einseitig vermutete Äquivalenzen entweder bestätigt oder abgelehnt werden. Innerhalb des zweiten Teils des Interviews werden die Befragten gebeten, die bislang als äquivalent vermuteten Lernergebnisse in die Niveaustufen des Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) einzuordnen. Hierbei wird die Differenzierung der Kategorien „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ beibehalten, sodass drei Einschätzungen je Lernergebnis vorzunehmen sind. Innerhalb dieses Verfahrens hat der EQR-Wert eine ergänzende Funktion zur kompetenzorientierten Einschätzung der Stufe III, um das Niveau der Lernergebnisse bestimmen zu können. Im abschließenden Teil der Befragung werden die Fachprüfer um eine grobe Einschätzung zum Deckungsgrad der beiden Bildungsgänge gebeten, der sich auf die bis zu dieser Stufe als äquivalent vermuteten Lernergebnisse bezieht.

Im Folgenden wird die Einordnung in den EQR exemplarisch näher betrachtet. Die Fachprüfer nehmen im Rahmen des Interviews eine Einordnung der äquivalent vermuteten Lernergebnisse in die Niveaustufen des EQR vor, wobei die Differenzierung des EQR in die Kategorien „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ bestehen bleibt. Diese Kategorien und ihre Niveaustufen sollte dem Dozenten ausführlich erläutert werden. Für die Validität der Ergebnisse ist es von besonderer Bedeutung, dass der Befragte über entsprechende Kenntnisse der unterschiedlichen Deskriptoren des EQR verfügt und somit eine begründete Zuordnung treffen kann. Das Raster für diese Einordnung wird in Abbildung 7 vorgestellt.

Erwartete Lernergebnisse	EQR-Niveau Kenntnisse	EQR-Niveau Fertigkeiten	EQR-Niveau Kompetenzen
1. Kenntnisse über die Strukturen, Elemente und Wirkungszusammenhänge von Wirtschaft und Gesellschaft ...			
2. ... sowie Möglichkeiten der Steuerung der Wirtschaft			
3. Kenntnisse und Interpretation der Grundbegriffe und -gesetze der Ökonomie			
4. Übertragung des Kennengelernten auf die Besonderheiten der Gesundheitswirtschaft			
5. Kenntnisse grundlegender rechtlicher Sachverhalte in der Wirtschaft im Allgemeinen und der Gesundheitswirtschaft im Besonderen			

Abb. 7: Raster zur Einordnung der erwarteten Lernergebnisse in den EQR

Bei dem EQR handelt es sich um ein bisher nicht validiertes und hinreichend erprobtes Instrument, dessen Niveaustufen zunächst auf theoretischer Grundlage entwickelt wurden und somit noch einer praktischen Erprobung bedürfen.

Ebenfalls ist hinsichtlich der Formulierung der Deskriptoren aufgrund der Erfahrungen innerhalb des Projektes anzumerken, dass eine eindeutige Zuordnung aufgrund einer fehlenden Trennschärfe nicht immer möglich erscheint. Dennoch sollte man bei der Einordnung in dieses Rahmensystem darauf achten, dass bei jeder Beurteilung die Deskriptoren zugrunde gelegt werden. Es ist weiterhin von Bedeutung, dass der Fachprüfer nicht ggf. vorhandene (und bislang nicht zu begründende) Vorkenntnisse/Erwartungen bezüglich der verschiedenen Niveaustufen des EQR als Grundlage für die Einordnung heranzieht (Stufe 6 = Bachelor, Stufe 7 = Master).

4.6 Stufe V: Anrechnungsentscheidung durch Modulverantwortliche des Studiengangs

Als letzte Stufe des Verfahrens zur Feststellung der Anrechnungsfähigkeit der Aufstiegsfortbildung auf einen Hochschulstudiengang sollen die Modulverantwortlichen der Hochschule in das Verfahren einbezogen werden und eine abschließende Bewertung vornehmen. Um innerhalb dieser Stufe zu einer fundierten Bewertung zu kommen, erfolgt im Rahmen dieser Befragung eine gebündelte Darlegung der wesentlichen Ergebnisse und Einschätzungen aus den vorhergehenden und bereits dargestellten Verfahrensstufen. Hierbei handelt es sich um Erkenntnisse aus der Befragung der Dozenten unter Einsatz des Analyseinstruments, um Ergebnisse der Befragungen der Teilnehmer bzw. Absolventen der Aufstiegsfortbildung und um die Beurteilungen der Fachprüfer.

Der Modulverantwortliche soll sich mithilfe dieser Angaben detailliert mit den eigenen und den anzurechnenden Modulen auseinandersetzen, um auf dieser Basis eine Bewertung bez. der Anrechnungsfähigkeit einzelner Lernergebnisse der Aufstiegsfortbildung vornehmen zu können. So wird zunächst eine Entscheidung auf der Ebene des einzelnen Lernergebnisses getroffen. Es besteht hierbei die Möglichkeit, Anmerkungen zu machen, die z.B. die Entscheidung begründen oder die für eine Anrechnung noch fehlenden Anteile genauer benennen. In jedem Fall sollte versucht werden, eine eindeutige Aussage in diesem Schritt zu erzielen, um diese in den folgenden Schritten weiter nutzen zu können.

Abschließend wird der Modulverantwortliche um eine Bewertung der Anrechenbarkeit des gesamten Moduls der Hochschule für die Absolventen der Aufstiegsfortbildung gebeten. Vier Entscheidungsmöglichkeiten wurden vorab durch das Projektteam definiert und stehen für den Modulverantwortlichen zur Wahl:

1) Das Modul der Hochschule wird vollständig angerechnet.

Mögliche Begründungen für diese Bewertung könnten sein, dass entweder die wesentlichen Lernergebnisse (Umfang wird betrachtet) als äquivalent nachgewiesen werden oder die zentralen Lernergebnisse des Hochschulmoduls erfüllt werden, obwohl die Anzahl der äquivalenten Lernergebnisse etwas geringer ist.

2) Das Modul der Hochschule wird teilweise angerechnet.

Der Modulverantwortliche kann im Rahmen der abschließenden Bewertung zu der Einschätzung gelangen, dass eigenständige Anteile des Hochschulmoduls (mit eigener Teilprüfung) als äquivalent nachgewiesen wurden und somit anrechenbar sind.

3) *Das Modul der Hochschule wird mit Auflagen angerechnet.*

Es besteht weiterhin die Möglichkeit, dass die für eine vollständige oder teilweise Anrechnung noch fehlenden Anteile nicht separat geprüft werden und daher eine Teilanrechnung nicht durchführbar ist. In einem solchen Fall gibt es die Möglichkeit, durch den Modulverantwortlichen festlegen zu lassen, welche Auflagen, im Sinne einer Nachqualifizierung, erbracht werden müssen, damit eine vollständige bzw. teilweise Anrechnung möglich ist. Diese Auflagen sollten möglichst konkret formuliert werden, sodass eine Umsetzung direkt möglich ist. Ebenso muss geklärt sein, bei welcher Bildungseinrichtung (Hochschule oder Aufstiegsfortbildung) die entsprechenden Auflagen zu erbringen sind. Aspekte, die hierbei beachtet werden könnten/sollten, sind die Folgenden:

- nachzuqualifizierende (Teil-)Lernergebnisse
- Art der Nachqualifizierung: Hausarbeit, curriculare Änderungen
- prüfende Einrichtung/Person (mögliche Einschränkungen?).

4) *Das Modul der Hochschule wird nicht angerechnet.*

Zu dieser abschließenden Bewertung könnte der Modulverantwortliche aufgrund der Einschätzung kommen, dass für die wichtigsten bzw. zentralen Lernergebnisse keine hinreichenden Äquivalenzen belegt wurden oder die Menge der Äquivalenzen als nicht ausreichend eingeschätzt wird.

Innerhalb der abschließenden Bewertung ist es besonders wichtig, dass der Modulverantwortliche die getroffene Entscheidung detailliert begründet, um eine bessere Nachvollziehbarkeit und Transparenz zu gewährleisten und evtl. wichtige Aspekte bei der curricularen Weiterentwicklung bzw. Überarbeitung der beiden Bildungsgänge berücksichtigen zu können. Nach der eher allgemeinen Darstellung der einzelnen Stufen innerhalb des entwickelten Verfahrens werden nun die exemplarisch ermittelten Ergebnisse innerhalb des Projekts beschrieben.

5. Anrechnungspotenzial im Projekt „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“

Durch das vorgestellte 5-stufige Verfahren konnten im Rahmen des Projekts „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ unter Einbeziehung möglichst aller relevanten Perspektiven (lehrende Dozenten und Fachprüfer beider Bildungsgänge, Teilnehmer der und Modulverantwortliche der anrechnenden Hochschule) Äquivalenzen zwischen den beiden oben genannten Bildungsgängen bewertet und für eine mögliche Anrechnung nutzbar gemacht werden. In der Durchführung dieses Verfahrens wurden dabei bez. der Anrechnungsfähigkeit folgende Ergebnisse gewonnen:

Vorläufige Deckungsanalyse (Stufe I)

Ausgehend von 22 Modulen des Bachelorstudiengangs (davon sechs berufsspezifische) konnten elf Module identifiziert werden, die für eine Anrechnung relevante Lernergebnisse beinhalten.

Kompetenzorientierte Analyse (Stufe III)

Die elf Module des Bachelorstudiengangs mit relevanten Lernergebnissen konnten anhand dieses Analyseschrittes auf acht Module eingegrenzt werden.

Anrechnungsentscheidung (Stufe V)

Nach weiteren Einschätzungen durch die entsprechenden Fachprüfer konnten durch die Modulverantwortlichen innerhalb der zu bewertenden acht Module insgesamt sechs Module identifiziert werden, die bei einer pauschalen Anrechnung Berücksichtigung finden können. Diese werden in Abbildung 8 dargestellt.

Module des Bachelorstudiengangs	Ergebnis der Äquivalenzbestimmung	ECTS
5.3 Leistungs- und Finanzwirtschaft	Vollständige Anrechnung	10 Credits
5.6 Personal und Personalentwicklung	Vollständige Anrechnung (mit Einschränkung bez. Leistungspotenzial der Absolventen der Aufstiegsfortbildung)	4 Credits
4.1 Methodische Grundlagen	Teilweise Anrechnung (Teilprüfung und mit Einschränkung bez. Leistungspotenzial der Absolventen der Aufstiegsfortbildung)	6 von 10 Credits
5.2 Wirtschaft und Recht	Teilweise Anrechnung (Teilprüfung)	6 von 12 Credits
6.1 Kommunikation I	Anrechnung mit Auflagen (nach Erbringung eines zusätzlichen Nachweises)	4 Credits
6.3 Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie	Anrechnung mit Auflagen (nach Erbringung eines zusätzlichen Nachweises)	6 Credits

Abb. 8: Anrechnungsfähigkeit der Aufstiegsfortbildung auf den Bachelorstudiengang

Insgesamt könnten somit bei Erfüllung aller Auflagen bzw. Einschränkungen für die Absolventen der Aufstiegsfortbildung „Betriebswirt/in für Management in Gesundheitswesen“ max. 36 Credits (= 1080 Stunden) auf den Bachelorstudiengang „Pflege und Gesundheit“ der Fachhochschule Bielefeld angerechnet werden. Dies entspricht genau 1/5 des gesamten Bachelorstudiengangs. Vor diesem Hintergrund kann für das Projekt „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ fest-

gehalten werden, dass die Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu einer erheblichen Reduzierung der Studienbelastung der beruflich Qualifizierten führen würde.

6. Perspektiven

Auf der Grundlage der Ergebnisse des beschriebenen Verfahrens können fundierte Aussagen über die bestehenden Äquivalenzen (im Sinne von Gleichwertigkeiten) zwischen zwei Bildungsgängen getroffen werden. Diese Aussagen können dann genutzt werden, um ein pauschales, die beiden Bildungsgänge betreffendes, Anrechnungsverfahren für zuvor erworbene (berufliche und ggf. auch hochschulische) Kompetenzen an der anrechnenden Bildungseinrichtung zu implementieren. Hierbei sind, um Transparenz zu schaffen und die getroffenen Entscheidungen auf einer soliden Basis präsentieren zu können, alle beteiligten Gremien (Prüfungsausschüsse, Bildungsgangverantwortliche, zuständige Verwaltungsstellen) einzubeziehen.

Dabei muss immer auch Berücksichtigung finden, dass die Durchführung des Verfahrens zur Bestimmung möglicher Äquivalenzen immer nur im Kontext der beteiligten Bildungseinrichtungen erfolgen kann. Somit bedarf es vor dem Hintergrund ggf. unterschiedlicher Voraussetzungen einer entsprechenden Anpassung des gesamten Verfahrens bzw. einzelner Stufen aus diesem Verfahren.

Ergänzend dazu scheint es zudem sinnvoll zu sein, Analysen von Prüfungen beider Bildungsgänge als Erweiterung des Verfahrens durchzuführen. Auf diesem Wege könnte anhand der Prüfungen nachvollzogen werden, welche Lernergebnisse durch die Teilnehmer des jeweiligen Bildungsganges erreicht wurden. Die so gewonnenen Aussagen könnten als weitere Indizien im Rahmen der Anrechnungsentscheidung zur Bewertung möglicher Äquivalenzen (vgl. Stufe V des Verfahrens, Kapitel 4.6) hinzugezogen werden. Zudem wäre es denkbar, dass die Teilnehmer eines Bildungsganges eine exemplarisch ausgewählte Prüfung aus einem äquivalent vermuteten Bereich des anderen Bildungsganges absolvieren. Auch die hierbei gewonnenen Erkenntnisse könnten mit in die abschließende Anrechnungsentscheidung einfließen und somit zu einer begründbaren und nachvollziehbaren Entscheidung über eine mögliche (Nicht-)Anrechnung beitragen.

Bezogen auf die mit dem Verfahren verbundenen zeitlichen und personellen Ressourcen ist zurzeit eine realistische Einschätzung nur schwer möglich, da es sich um ein neu entwickeltes Verfahren handelt. Dieses muss zunächst weiter

erprobt, evaluiert und entsprechend optimiert werden, erst dann können zuverlässige Aussagen zu diesen Punkten getroffen werden.

Es soll nochmals betont werden, dass das vorgestellte Verfahren vor dem Hintergrund entwickelt wurde, auf andere Bildungsgänge und Bildungsbereiche übertragbar zu sein. Die im Projekt exemplarisch durchgeführte Äquivalenzbestimmung zwischen Kompetenzen aus der beruflichen und hochschulischen Bildung kann jederzeit auf alle anderen, denkbaren Kombinationen (hochschulisch auf beruflich/hochschulisch auf hochschulisch/beruflich auf beruflich) übertragen werden. Hier bedarf es (den jeweiligen Rahmenbedingungen folgend) jedoch ggf. entsprechender Modifikationen einzelner Stufen und Bestandteile des Verfahrens. Zu diesem Zweck wurde ein detailliertes Handbuch zum Verfahren im Rahmen des Projekts entwickelt, welches ein Bestandteil des Abschlussberichts darstellt.

Zur Überprüfung und ggf. weiteren Optimierung des Verfahrens wird derzeit in der Verlängerungsphase des Projekts eine weitere Äquivalenzbestimmung durchgeführt. Hierbei handelt es sich wiederum um die bereits benannte Aufstiegsfortbildung „Betriebswirtin/Betriebswirt für Management im Gesundheitswesen“ (vgl. Kapitel 2), diesmal aber um den Bachelorstudiengang „Betriebswirtschaftslehre“ am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Bielefeld. Diese Überprüfung der Anrechnungsfähigkeit der genannten Aufstiegsfortbildung wird angestrebt, da die Gesundheitswirtschaft ein innovatives und zukunftsweisendes Feld darstellt, welches für die genannte Berufsgruppe der Medizinischen und Zahnmedizinischen Fachangestellten zukünftig von großem Interesse sein wird und an Bedeutung gewinnt.

Literatur

Bonse-Rohmann, Mathias, Heiko Burchert, Thomas Evers und Ines Hüntelmann (2007): Kooperation von beruflicher und hochschulischer Bildung. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 36 (5): 50–54.

Bonse-Rohmann, Mathias, Heiko Burchert, Thomas Evers und Ines Hüntelmann (2006): Die Anrechnung vorgängigen Lernens auf ausgewählte Hochschulstudiengänge. Ein Beispiel aus der Praxis – Das Projekt „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge/ANKOM“. In: *Hochschule & Weiterbildung* (1): 72–80.

III

Qualitätsmerkmale von Anrechnung und Anrechnungsverfahren

6 Die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff als Grundlage der Kooperation zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

THOMAS EVERS UND INES HÜNTELMANN

1 Einleitung

„Der Begriff Kompetenz mit seinen diversen Wortschöpfungen erfreut sich seit einigen Jahren zunehmender Beliebtheit. Kompetenz wird erworben, entwickelt, gemessen, bewertet, beschrieben, erhoben, standardisiert, bilanziert, diagnostiziert und natürlich gemanagt“ (Linten/Prüstel 2008: 3).

„Kompetenz“ ist derzeit nicht nur in Deutschland, sondern auch im internationalen Kontext einer der meistdiskutierten Zielbegriffe der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung. Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen wird begründet mit tiefgreifenden Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt infolge von Globalisierungstendenzen, der Entwicklung hin zu einer Wissensgesellschaft und dem Wandel in den Arbeitsorganisationen. Zwar kann hinsichtlich der Beschreibungen der gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen große Einigkeit beobachtet werden, für die Verwendung des Kompetenzbegriffs gilt dies jedoch nicht. Auch lässt sich keine Einigkeit hinsichtlich einer Prognose finden, welche Kompetenzen dazu beitragen, die Anforderungen in den verschiedenen Lebenszusammenhängen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Maag Merki 2006: 362).

Der nahezu inflationäre Gebrauch des Kompetenzbegriffes trägt darüber hinaus bislang nicht zu seiner semantischen Schärfung bei. Erpenbeck (2004: 2) führt in diesem Zusammenhang aus: *„Wer auf die Kompetenzdefinition hofft, hofft vergeblich.“* Begründet wird die Unschärfe im Verständnis damit, dass der Kompetenz-

begriff immer im jeweiligen Kontext verstanden werden muss und folglich gar nicht allgemeingültig sein kann (Brand/Hofmeister/Tramm 2005: 3). Dieses kontextabhängige Verständnis stellt besonders dann eine Herausforderung dar, wenn Akteure mit unterschiedlichen Annahmen zur Kompetenz gemeinsame Fragestellungen bearbeiten.

Genau in diesem Spannungsfeld befanden sich die regionalen Entwicklungsprojekte innerhalb der ANKOM-Initiative. Sie mussten sich (nicht nur) mit Blick auf den Titel der BMBF-Initiative – „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – mit einem dem eigenen Projekt zugrunde liegenden Kompetenzverständnis auseinandersetzen. Bereits zu Beginn des Projektverlaufs standen neben der Analyse der Definitionen auf nationaler und europäischer Ebene auch die Fragen im Mittelpunkt der Überlegungen, welche Bedeutung dem Kompetenzverständnis für die gemeinsame Arbeit zukommt, welche Missverständnisse es dabei gibt und an welche Grenzen bildungssystemübergreifende Projekte dabei geraten könnten. Mit Blick auf diese Fragen werden im Folgenden neben der Beschreibung der aktuellen Diskussion des Verständnisses von „Kompetenz“ im Bildungsbereich zudem Erfahrungen der Arbeit mit dem Begriff, sich daraus ergebende Problemstellungen und mögliche Lösungswege skizziert.

2 Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff

2.1 Definitionsvielfalt als Ergebnis heterogener Perspektiven

Trotz der zunehmenden Verwendung und Anerkennung des Kompetenzbegriffs kann von einem einheitlichen Verständnis keine Rede sein. Eine Vielzahl von Autoren weist darauf hin, dass sich in der Literatur verschiedenste Beschreibungen bzw. Definitionen von Kompetenz finden lassen (Tramm 2007; Hartig/Klieme 2007; Donaubauer 2004). Bemängelt werden vor allem die fehlende theoretische Fundierung und die stark divergierenden Beschreibungsmöglichkeiten des Konstrukts.⁷⁸ Dem jeweiligen erkenntnistheoretischen Hintergrund folgend, finden sich Interpretationen von „Kompetenz“ als genetische Disposition (vgl. Chomsky 1962), Handlungsergebnis (vgl. White 1959), Persönlichkeitseigenschaft (vgl. Faulstich 1997), Kommunikationsvoraussetzung (vgl. Habermas 1981) oder Tätigkeitsdisposition (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003).

⁷⁸ Vgl. weiterführend auch Erpenbeck 1997; Erpenbeck und Rosenstiel 2003; Faulstich 1997; Klieme et al. 2001; Weinert 2001; Weiß 1999.

Darüber hinaus wird die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Ansätze durch den jeweils postulierten Zusammenhang zwischen Kompetenz und Performanz als Anwendung von Kompetenz deutlich. In diesem Zusammenhang reicht die Bandbreite der Erläuterungen von einer vollständigen Trennung der beiden Konstrukte über die Annahme einer „Teil-Ganzes-Beziehung“ bis hin zum Postulat vollständiger Übereinstimmung (Donaubauer 2004). Zudem besteht, wie das folgende Zitat zeigt, Uneinigkeit darüber, inwieweit das Konstrukt Kompetenz als bereichsspezifisch bzw. bereichsunspezifisch zu betrachten ist.

„Während die Expertiseforschung den Einfluss von kontextspezifischem Wissen bzw. Erfahrung auf Lernprozesse und kompetentes Handeln in ausgewählten Domänen postuliert, wird von anderen Autoren – unter Bezugnahme auf Überlegungen von Mertens (1970) – die Idee von sog. übergeordneten „Schlüsselkompetenzen“ (z.B. allgemeine intellektuelle Fähigkeiten, Sprachbegabung, Planungsverhalten) verfolgt. Diese werden als bereichsübergreifend und damit in verschiedensten situationalen Kontexten als handlungsleitend angesehen“ (Donaubauer 2004: 8).

Die gegenwärtige Situation in der Kompetenzforschung und somit folglich auch die zu findenden Beschreibungen von „Kompetenz“ lassen sich zusammenfassend als widersprüchlich beschreiben (vgl. Weinert 2001). Es zeichnen sich jedoch zunehmend verbindende Überlegungen und gemeinsame Vorgehensweisen hinsichtlich der Verwendung des Kompetenzbegriffes ab (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Auf diese verbindenden Überlegungen sowie deren praktische Handhabbarkeit soll unter Bezug auf Tramm (2007) noch eingegangen werden.

Generell kann der Kompetenzbegriff aus unterschiedlichen Perspektiven definiert werden. Entsprechend der Perspektive kann die Definition u. U. unterschiedlich ausfallen, da die Schwerpunkte der jeweiligen Perspektive das Verständnis entscheidend prägen. Neben diesen verschiedenen möglichen Perspektiven ist darüber hinaus das Bedingungsfeld, in dem „Kompetenz“ definiert und verstanden wird, von wesentlicher Bedeutung. Auch dieses nimmt Einfluss auf das Verständnis von Kompetenz (Clement 2002). Olbrich (1999) beleuchtet in diesem Zusammenhang verschiedene Theorieansätze vor dem Hintergrund einer möglichen berufsspezifischen (in diesem Zusammenhang pflegewissenschaftlichen) Einordnung. Die Analyse von Etymologie und Anwendung des Begriffes führt die Autorin zu der Feststellung, es lasse „... sich schlechthin die Kompetenz nicht bestimmen, sie wird stets nur in Relation und in Bezug zu etwas beschreibbar“ (a.a.O.: 12).

Vor diesem Hintergrund wird durch die Bedingungsfelder immer auch die Anforderungsseite, an der sich Kompetenz messen lassen sollte, mit in den Blick

genommen. Folglich können auch in die heterogenen Definitionen von Kompetenzen Anforderungen einzelner Bedingungsfelder einfließen und das erarbeitete Verständnis entscheidend mit prägen.⁷⁹ Insgesamt muss hierzu festgehalten werden, dass eine Konkretisierung auf unterschiedliche Kontexte in einem sehr breiten Spektrum stattfindet. Dies führt zu der bereits beschriebenen unüberschaubaren Anzahl verschiedener Kompetenzverständnisse, die kaum noch im Gesamten zu erfassen ist (Hartig/Klieme 2007: 6).

Mit Blick auf die genannte ANKOM-Initiative, die von ihrer Aufgabenstellung her⁸⁰ eindeutig dem Bildungsbereich zuzuordnen ist (und folglich auch diese Perspektive einnimmt), soll im Folgenden nun ausführlicher das Konstrukt der Kompetenz aus Sicht des Bildungsbereiches dargestellt werden. Aufgrund der Vielzahl der dort zu findenden Ansätze, werden im Sinne der Exemplarität einige Verständnisse skizziert. Die nun folgende Auswahl spiegelt dabei zumindest in großen Teilen die zentralen Überlegungen, die die Arbeit im Projekt ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG geleitet haben, wider.

2.2 Verwendung des Kompetenzbegriffs im Bildungsbereich

Dem aufgezeigten Problemfeld Rechnung tragend, sollen zunächst die Herkunft des Begriffes sowie eine ausgewählte Definition aus einem für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zentralen Nachschlagewerk beschrieben werden. Im alltags-sprachlichen Gebrauch kann „Kompetenz“ sowohl als Zuständigkeit im juristischen Sinne als auch, bezogen auf die Bildungsforschung, als Synonym zu „Fähigkeit“ verstanden werden (Hartig/Klieme 2007: 5). Darüber hinaus macht Tramm deutlich:

„Der Kompetenzbegriff hat seine Wurzeln in der Linguistik und Psycholinguistik, wird in der Arbeitspsychologie sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit Langem verwendet und hat über die internationalen Schulvergleichsuntersuchungen und die

⁷⁹ Hierzu sei kurz auf die aktuelle Diskussion hinsichtlich der Unterschiedlichkeit der Begriffe „Kompetenz“ und „Qualifikation“ verwiesen. Mehreren Autoren folgend (Arnold/Nolda/Nuissl 2001; Pätzold 2006; Reetz 2006) ist Kompetenz subjektbezogen zu verstehen, wohingegen Qualifikation sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen beschränkt. Während Qualifikation auf unmittelbare tätigkeits-bezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt ist, bezieht sich Kompetenz auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch. Letztendlich beinhaltet Kompetenz eine Selbst-organisationsfähigkeit, während Qualifikation immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet und somit fremdorganisiert ist (Erpenbeck/Rosenstiel 2003).

⁸⁰ Der Analyse von ggf. bestehenden Gleichwertigkeiten zwischen beruflich und hochschulisch erworbenen Kompetenzen zur Anrechnung auf den jeweiligen Hochschulstudiengang.

Diskussion um Bildungsstandards auch Eingang in die allgemein erziehungswissenschaftliche Diskussion gefunden“ (Tramm 2007: 138).

Sucht man nun nach einer möglichst verbindlichen Definition für den (berufsbildenden Bereich, so finden sich im Wörterbuch der Wirtschafts- und Berufspädagogik folgende Ausführungen. In diesem wird „Kompetenz“, bezogen auf die berufliche Bildung sowie mit Blick auf die berufliche Handlungskompetenz, wie folgt definiert.

„Im allgemeinen Sprachgebrauch bedeutet Kompetenz so viel wie ‚Zuständigkeit‘, ‚Befugnis‘ und verweist damit auf einen ursprünglich juristisch-situativen Kontext. Im Unterschied hierzu zielt der Begriff der Kompetenz in pädagogischer Sicht auf menschliche Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Verhalten zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen. So wird z.B. mit beruflicher Handlungskompetenz das reife und entwickelte Potenzial beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, das es dem Individuum erlaubt, den in konkreten beruflichen Situationen gestellten Leistungsanforderungen entsprechend zu handeln. Derartige situative Leistungsanforderungen werden aus der Sicht des Beschäftigungssystems als berufliche Qualifikationen bezeichnet“ (Reetz 2006: 305).⁸¹

Nach dieser ersten Einordnung soll nun versucht werden, die Entwicklung des Kompetenzbegriffes für den deutschsprachigen Raum darzustellen. In diesem Kontext wird als erster Wegbereiter Roth (1971) benannt, auf dessen Ausführungen der Kompetenzbegriff häufig zurückgeführt wird.⁸² Roth fasst Kompetenz als eine menschliche Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen auf, die die drei Teilbereiche Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz beinhaltet. Das Modell von Roth beschreibt damit die Triade „Sache – Person – Gesellschaft“ als die Elemente, die bei der Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle spielen.

Weiterhin ist von Bedeutung, dass Roth die Arbeit des zweiten Deutschen Bildungsrates (1974) mit beeinflusste, dessen Publikationen in einer Vielzahl von Quellen⁸³ ebenfalls als geschichtlich bedeutsam für das Grundverständnis des

⁸¹ In Ergänzung dazu führt Pätzold (2006) zum Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz aus: „Aus pädagogischer Perspektive der Kompetenz bilden die abgeforderten beruflichen Qualifikationen nur einen aktualisierten Teil des Potenzials, das mit ‚beruflicher Handlungskompetenz‘ umschrieben wird. Das heißt, dass das Individuum das anforderungsgerechte Verhalten jeweils aktuell generiert. So z.B., wenn bei einer beruflich-fachlichen Problemstellung alte und neue Informationen interpretiert und lösungsgerecht transformiert werden“ (a.a.O.: 73).

⁸² Vgl. u. a. Reetz 1999 und 2006; Pätzold 2006.

⁸³ Vgl. u. a. Tramm 2007; Reetz 2005; Pätzold 2006.

Kompetenzbegriffs dargestellt wird. Im zitierten Werk hat der Deutsche Bildungsrat versucht, Qualifikation und Kompetenz begrifflich voneinander abzugrenzen. Demnach sind Qualifikationen *„Fertigkeiten, Kenntnisse und Wissensbestände, die im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit bestimmt werden“* (Elsholz 2002: 32). Mit der Verwertbarkeit war die Anwendung der Kenntnisse im privaten Leben, in der Gesellschaft und im Beruf gemeint. Der eingetretene Lernerfolg galt als Qualifikation. *„Die Bestimmung von Qualifikationen sind also primär an aktuellen Anforderungen oder einer prognostizierten Nachfrage orientiert“* (a.a.O.: 32). Kompetenzen hingegen beinhalten nach den Ausführungen des Deutschen Bildungsrates Fähigkeiten, Methoden, Wissen sowie Einstellungen und Werte, die das Subjekt selbst betreffen. Sie befähigen jeden Einzelnen *„... zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen“* (Elsholz 2002: 33).

Der Kompetenzbegriff bezieht sich somit primär nicht auf das berufliche Umfeld des Handelnden, sondern vielmehr auf dessen Persönlichkeitsentwicklung. Diese Entwicklung wird unabhängig davon, ob die Fertigkeiten oder das Können gesellschaftlich verwertbar sind, angestrebt. Im Rahmen dieser Diskussionen kristallisierte sich dann in den 80er-Jahren der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz heraus, der das Leitziel der Berufsausbildung wurde. Hier waren bereits zu diesem Zeitpunkt die Ausführungen von Reetz von besonderer Bedeutung. In Erweiterung zu den Überlegungen Roths stellt er auch heute noch den Kompetenzbegriff für den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik differenziert dar. Vor diesem Hintergrund sollen nun seine Überlegungen skizziert werden.

Nach Reetz (2005: 1) nimmt der Kompetenzbegriff gerade die menschlichen Fähigkeiten *„... die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen“* in den Blick. Diese Betonung der Bewältigung von Situationen und Aufgaben ist von zentraler Bedeutung im Verständnis von Reetz. Somit ist das interne, nicht direkt beobachtbare Potenzial von Wissen und Können ausschlaggebend. Erst auf dieser Grundlage kann das erforderliche, situations- und anforderungsgerechte Verhalten erzeugt werden (Performanzgedanke). Hier sind auch motivationale Kräfte wesentlich. Dies bedeutet – in Anlehnung an Chomskys⁸⁴ Grundgedanken – dass Kompetenz durch die Fähigkeit gekennzeichnet ist, auf der Grundlage bestehenden Wissens aktuell gefordertes Handeln neu zu generieren. Im Gegensatz zu Chomsky geht nach Reetz die Pädagogik jedoch davon aus, dass Kompetenzen – egal in welcher Ausprägung – erworben werden können und somit

⁸⁴ Chomsky (1962) definiert Kompetenz vor einem linguistischen Hintergrund als Fähigkeit von Sprechern und Zuhörern, mithilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potenziell unendlich viele (neue und zuvor nie gehörte) Sätze selbst bilden und verstehen zu können.

nicht angeboren sind. Das Zielkonzept der Handlungskompetenz vereint nach Auffassung von Reetz seine Dimensionen Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz ganzheitlich und ist mit Blick auf die Kompetenzentwicklung auf Persönlichkeitsentwicklung und -bildung ausgerichtet (Reetz 2006: 307).

Neben diesen Verständnissen sind zudem weitere Definitionen und Ausführungen zum Kompetenzverständnis im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu finden. Für die Überlegungen und Diskussionen innerhalb des Projekts waren hier im Besonderen die Ausführungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zu berücksichtigen. Über eben diese Ausführungen erhielt der Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ eine formale Legitimierung im Bereich Berufsbildung. Hierbei sind vor allem die Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen (1996 und 2000) von zentraler Bedeutung.⁸⁵ In diesen wird Handlungskompetenz definiert als *„... die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“* (KMK 2000: 8 f.). Auf Grundlage dieser Ausführungen wurde als Leitziel für die von der KMK regulierten berufsbildenden Einrichtungen somit der Begriff der Handlungskompetenz implementiert. Dieses Verständnis blieb natürlich nicht unkommentiert. Bader und Müller (2002: 177) betonen, dass ein sach- und fachgerechtes sowie persönlich durchdachtes Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung darauf abzielt, *„... anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“* (ebd.). In diesem Verständnis ist die Handlungskompetenz sowohl Ergebnis von Lern- und Entwicklungsprozessen als auch Voraussetzung für die weitere Entwicklung der personenbezogenen Handlungskompetenz. Die Dimensionen der Handlungskompetenz, darauf weisen Bader und Müller hin, variieren jedoch auch hinsichtlich der Fachsprachen.

Die beiden Autoren orientieren sich dabei selbst an den bereits beschriebenen Kompetenzdimensionen nach Roth. Zudem ist auch für sie die Performanz für das Erkennen vorhandener Kompetenzen von wesentlicher Bedeutung (a.a.O.: 179).

Weit verbreitet in Deutschland sind zudem die zumindest in Teilen aufeinander aufbauenden Kompetenzdefinitionen von Weinert (2001 und 2001a) sowie

⁸⁵ Vertiefend sei hier auf die „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ verwiesen. Die erste Fassung erschien im Jahr 1996 und wurde 2000 nochmals überarbeitet.

Klieme (2001, 2003 und 2004). Sie dienten bei den PISA-Studien und den von der KMK entwickelten Bildungsstandards⁸⁶ als Referenzdefinition. Danach sind Kompetenzen

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001a: 27 f.).

Sie umfassen also *„netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Klieme et al. 2004: 72).* Die Vielfalt der möglichen Kompetenzen wird auch diesen beiden Autoren folgend in verschiedene Dimensionen (der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz) kategorisiert.

Im Rahmen der Kompetenzforschung wird zudem häufig auf die Überlegungen von Erpenbeck und Rosenstiel (2003) verwiesen. Diese leiten die Bedeutung des Begriffes der Kompetenzen sowohl aus bedarfsanalytischer, historischer und kultureller Sichtweise als *„Selbstorganisationsdispositionen des physischen und geistigen Handelns“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003: XIII)* her. Kompetenzen sind demnach subjektzentriert, nicht direkt prüfbar und ausschließlich aus der Realisierung heraus erschließ- und evaluierbar. Im Gegensatz dazu können Qualifikationen bereits in abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen sichtbar gemacht werden. Zudem heben Erpenbeck/Rosenstiel (2003) die Verwendung des Kompetenzbegriffs für Situationen der Ungewissheit und Unbestimmtheit hervor, die komplexe Anforderungen an den Handelnden stellen (vgl. auch Weinert 2001). Dieser Situationsbezug bzw. die Bezugnahme auf komplexe Aufgabenstellungen verdeutlicht die Abgrenzung von Kompetenz zu Qualifikation. Während der Qualifikationsbegriff die Erfüllung konkret definierter, von außen vorgegebener Zwecke mittels erworbener, zumeist zertifizierbarer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten thematisiert, hebt der Kompetenzbegriff die Notwendigkeit zum selbstorganisierten Handeln in neuen, komplexen Situationen hervor (vgl. Arnold 2000; Erpenbeck/Heyse 1999). Infolge dieser Annahme ist der Kompetenzbegriff in erster Linie subjektzentriert. Generell können Kompetenzen nach Erpenbeck und Rosenstiel (2003: XVf.) in zwei unterschiedliche Typen differenziert werden: die Selbststeuerungs- (Gradienten-)

⁸⁶ Siehe zur Entwicklung der Standards ausführlich Klieme et al. (2007).

und die Selbstorganisationsstrategien (Evolutionsstrategien). Im Rahmen der Gradientenstrategie dominieren primär die methodisch-fachlichen Kompetenzen, im Rahmen der Evolutionsstrategie liegt der Fokus auf den personalen, sozialkommunikativen sowie aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen. Mit dieser Differenzierung sind auch bereits die vier Kompetenzklassen bzw. -dimensionen innerhalb des Kompetenzverständnisses benannt. Diese unterscheiden sich folglich von der häufig genutzten Differenzierung nach Roth. Darüber hinaus machen Erpenbeck und Rosenstiel deutlich, dass „Kompetenz“ als hochkomplexes Konstrukt verstanden werden muss, das nicht eindeutig definiert werden kann. Um zunächst das begriffliche Verständnis unterschiedlicher Akteure nachvollziehen zu können, ist es demnach notwendig zu analysieren, „... *inwiefern Gemeinsamkeiten im wissenschaftlichen, aus- und weiterbildungsbezogenen und wirtschaftlichen Gebrauch sichtbar sind*“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003: XXXI). Insgesamt muss in diesem Zusammenhang Erwähnung finden, dass die Überlegungen von Erpenbeck und Rosenstiel leitend für die Diskussionen und Entwicklungen im Rahmen des hier beschriebenen Projektes gewesen sind.

Neben diesen ausführlicher dargestellten Verständnissen finden sich zudem weitere Ansätze, die zumindest in Teilaspekten bedeutsame Ergänzungen zu dem bereits skizzierten ansprechen. Hier ist zunächst Sloane (2007: 88) zu nennen. Er weist an verschiedenen Stellen auf eine mögliche Adaption der genannten Begriffe aus dem angelsächsischen Bereich hin (Dilger/Sloane 2005: 7; Sloane 2003: S. 5). In diesem werden unter dem Begriff „competencies“ bzw. „skills“ arbeitsplatznahe bzw. arbeitsprozessbezogene Fähigkeiten verstanden. Diese Fähigkeiten würde man in Deutschland als Qualifikation bezeichnen.⁸⁷ Die (Handlungs-)Kompetenz wird hingegen im angelsächsischen Bereich als „competence“ definiert. Diese wird – wie auch in Deutschland oftmals zutreffend – als ganzheitlich und generisch interpretiert. Diese „competence“ ermöglicht es dem Individuum, „... *in Situationen sachgerecht und ethisch richtig (=adäquat) zu handeln*“ (Dilger/Sloane 2005: 7).

In diesem internationalen Kontext muss zumindest kurz auf das Verständnis von Kompetenz im Rahmen der Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) eingegangen werden. Dieser ist als Übersetzungsinstrument beruflich erworbener Abschlüsse sowie darüber hinausgehende Kenntnisse, Fertig- und Fähigkeiten (und somit auch Kompetenzen) im Bereich der Bildung auf europäischer Ebene nicht nur für die Projekte innerhalb der genannten BMBF-Initiative von besonderer Bedeutung. Im verabschiedeten Vorschlag des EQR (Stand: Oktober 2007) wird

⁸⁷ Siehe dazu auch die bereits dargestellten Definitionen zum Begriff.

Kompetenz wie folgt definiert: „Die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (EK 2006: 18). Diese Definition weist somit eine bestimmte Nähe zu den bereits zuvor erwähnten Verständnissen aus. In den weiteren Beschreibungen zu den Deskriptoren der einzelnen Niveaustufen innerhalb des EQR wird Kompetenz jedoch lediglich im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben. Diese Reduktion auf Einzelaspekte von Kompetenz ist zumindest mit Blick auf die praktische Arbeit mit dem Qualifikationsrahmen kritisch zu diskutieren und beeinflusste u. a. die Überlegungen innerhalb des Projektes zur Nutzung des Qualifikationsrahmens als vergleichendes Analyseinstrument.

2.3 Synopse gemeinsamer Merkmale des Kompetenzbegriffs

Im Sinne eines Überblicks der bisher aufgeführten Autoren weisen Tramm, Brand und Hofmeister darauf hin, dass der Kompetenzbegriff immer mehr im jeweiligen Kontext verstanden werden muss und folglich nicht als allgemeingültig gelten darf (Brand, Hofmeister und Tramm 2005: 3). Tramm selbst, ebenfalls Chomsky folgend, versteht Handlungskompetenz als die Fähigkeit, „... aus einem begrenzten Elementen- und Regelsystem (Wissensbasis) heraus eine prinzipiell unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen generieren zu können.“ (Tramm 2007: 139). Hier ergänzt er zudem, dass dies neben den Handlungen auch für Bereiche wie Wahrnehmungsleistungen-, Interpretations- oder Urteilsleistungen zutreffen kann. Nach Auffassung von Tramm/Brand/Hofmeister (2005) lassen sich dennoch bei allen erkennbaren Akzentuierungen und Gegensätzen gemeinsame Kriterien zum Konzept der Kompetenz finden. Die folgende Abbildung 1 benennt schlagwortartig die erkennbaren, verbindenden Merkmale der verschiedenen Verständnisse.

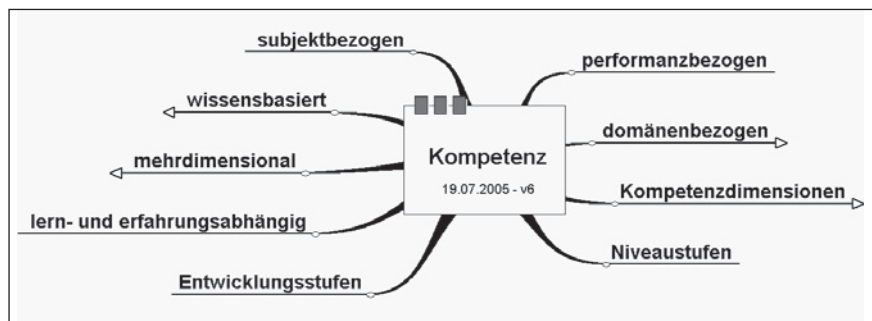


Abb. 1: Aspekte des Kompetenzkonzepts (entnommen aus Brand, Hofmeister und Tramm 2005: 4)

Zusammenfassend beschreiben die Autoren, dass in einer Vielzahl der aktuell diskutierten Verständnisse Kompetenzen vorrangig als subjektbezogen und wissensbasiert beschrieben werden. Diese lassen sich demnach nur im konkreten Handlungsvollzug erkennen und bewerten. Grundlage dieser sich äußernden Performanz ist somit Wissen⁸⁸, sodass das im Sinne der Wissensvermittlung Kompetenzen lern- und erfahrungsabhängig sind. Daneben finden sich Aussagen darüber, dass das Konzept der Kompetenz weitgehend mehrdimensional ausgerichtet ist, da z.B. neben kognitiven und psychomotorischen Elementen auch motivationale, soziale und volitionale Aspekte von Bedeutung sind. Zur Differenzierung werden zudem verschiedene Kompetenzdimensionen ausgewiesen. Diese können theorie- oder praxisrelativ variieren, weitgehend hat sich jedoch die Differenzierung nach Roth durchgesetzt.

Auch liegt einigen Ansätzen die Annahme zugrunde, dass Kompetenzen in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden sind, sodass man von unterschiedlichen Kompetenzstufen sprechen kann. Zudem kann diese Entwicklung von Kompetenzen auf unterschiedlichen Stufen durch die Gestaltung des Kontextes beeinflusst werden (Brand/Hofmeister/Tramm 2005: 4f.).

Nach der Zusammenfassung der zuvor dargestellten Definitionen und Verständnisse muss nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass es sich auch hierbei aufgrund der Fülle der zu findenden Definitionen nur um einen Ausschnitt möglicher Verständnisse handelt. Die Auswahl wurde durch die ausgewiesene, (berufs-) bildende Perspektive sowie die Diskussionen innerhalb des Projektes stark beeinflusst.

Eine Erweiterung der Darstellung um die Überlegungen aus angrenzenden Disziplinen wie der Psychologie, der Soziologie oder auch der Philosophie würde vermutlich dazu führen, dass ergänzende oder gar andere Merkmale das Verständnis von Kompetenz prägen würden.

Aus der Vielzahl der aufgezeigten Begriffsverwendungen im Bildungsbereich ergibt sich in der praktischen Arbeit mit einem solchen Konstrukt eine Reihe von Problemstellungen. Diese sollen am Beispiel des Vorgehens und der Erfahrungen des Projekts „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ innerhalb der ANKOM-Initiative nun beschrieben werden.

⁸⁸ „Gängig ist die Unterscheidung in deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen; neben explizitem (verbalisierbaren, bewusstsensfähigen) scheint auch implizites Wissen eine große Rolle zu spielen“ (Brand/Hofmeister/Tramm 2005: 4).

3. Das Kompetenzverständnis als Grundlage der Kooperation

3.1 Grundlegende Herausforderungen in der Arbeit mit Kompetenzen

Wie dargelegt werden konnte, existieren zwar gemeinsame Merkmale der Kompetenzdefinitionen bei den verschiedenen Autoren. Da Kompetenzen jedoch an das Subjekt und seine Möglichkeiten, diese in konkreten Handlungssituationen unter Berücksichtigung kognitiver, motivationaler, volitionaler sowie sozialer Aspekte zum Ausdruck zu bringen, gebunden sind, scheint die für die berufliche Bildung notwendige allgemeine Vergleichbarkeit und Messbarkeit ebendieser Kompetenzen nur schwer realisierbar. Dies ist Reetz (2003: 40) folgend auch in der Komplexität des Kompetenzbegriffes begründet, sodass die Operationalisierung von Kompetenzen noch immer eine zu lösende Aufgabe bleibt.

Im Falle der Projekte innerhalb der bereits beschriebenen ANKOM-Initiative arbeiteten Einrichtungen und Akteure aus unterschiedlichen Bildungsbereichen (hochschulische und berufliche Bildung) zusammen. Bei der Auseinandersetzung mit den in den Projekten zugrunde liegenden Kompetenzverständnissen wurde vielfach deutlich, dass diese in Teilen sehr unterschiedlich waren. Dieser Umstand machte eine vergleichende Messung oder Bewertung entsprechend verstandener Kompetenzen nahezu unmöglich. Deshalb musste sich zu Beginn der gemeinsamen Arbeit zunächst über die grundlegenden Verständnisse ausgetauscht werden. Hierbei wurde deutlich, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis sowie die daraus folgenden Arbeiten sehr zeit- und ressourcenintensiv sind. Winkler und Kratochwil beschreiben dieses Problemfeld insgesamt wie folgt:

„Trotz häufigen Gebrauchs gibt es somit bis heute keine allgemein akzeptierte Definition. Kompetenz ist deshalb als ein soziales Konstrukt – eine soziale Verabredung, bei der sich alle Beteiligten auf verbindliche inhaltliche Vorstellungen verständigen müssten. Dies würde in der Konsequenz aber auch bedeuten, dass es außerhalb des sozialen, räumlichen und zeitlichen Zusammenhangs dieser Verabredung keinen konsensualen Kompetenzbegriff geben kann“ (Winkler/Kratochwil 2002: 18).

Mit Blick auf das Ziel aller Projekte, die Möglichkeiten der Anrechnung von beruflich erworbenen „Kompetenzen“ auf fachlich relevante Hochschulstudiengänge zu analysieren, bedurfte es somit einer umfassenden und sensiblen Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren aus den verschiedenen Bildungsbereichen. Aufgrund der noch relativ jungen Diskussion zum Thema „Kompetenz“ kam hier jedoch erschwerend hinzu, dass sich viele Bildungseinrichtungen (sowohl im hochschulischen als auch berufsbildenden Bereich) erst vermehrt in

den letzten Jahren mit dem Thema der Kompetenz beschäftigen. Somit kann von einer abschließenden Klärung des eigenen Verständnisses in vielen Bereichen noch nicht die Rede sein. Vielmehr befindet sich auch hier eine Vielzahl der Akteure und Institutionen noch in einer Orientierungsphase hin zur Arbeit mit Kompetenzen. Auch dieser Umstand muss bei der Gestaltung der gemeinsamen Arbeit Berücksichtigung finden.

3.2 Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzverständnissen im Projekt „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“

Genau mit diesen Problemen wurden während der Förderphase alle Projekte der genannten Initiative und somit auch das Projekt „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ konfrontiert. Hier wurde zu Beginn der gemeinsamen Arbeit deutlich, dass es bei den beteiligten Kooperationspartnern aus den Bereichen der hochschulischen sowie der beruflichen (Fort-)Bildung unterschiedliche Verständnisse zum Begriff Kompetenz gab. Ergebnis einer ersten Literaturanalyse war, dass auch hier verschiedene Definitionen zu finden sind. Infolgedessen wurde gemeinsam folgendes Vorgehen überlegt:

Auf der Grundlage einer eingehenden und gegenüberstellenden Literaturanalyse sollten die zentralen und im Sinne einer intersubjektiven Übereinstimmung häufig benannten Merkmale von Kompetenz zusammengetragen werden (vergleichbar zum Vorgehen nach Brand/Hofmeister/Tramm 2005). Hier wurden explizit auch die Verständnisse der beteiligten Kooperationspartner mit einbezogen.

Die auf diesem Wege analysierten gemeinsamen Merkmale des Konstrukts sowie das auf diese Weise entwickelte, gemeinsame Verständnis von „Kompetenz“ wurde als Grundlage für alle weiteren Arbeiten innerhalb des Projektes bestimmt. Die Entwicklungsschritte sowie das Verständnis selber werden nun kurz skizziert.

Weinert (1999) folgend besteht die Gemeinsamkeit der meisten nationalen und internationalen wissenschaftlichen Kompetenzansätze zunächst darin, dass sie Kompetenz als ein grob umrissenes, spezialisiertes System individueller Fähigkeiten bzw. Fähigkeitenpotenziale begreifen, welche notwendig bzw. hinreichend für die Erreichung eines bestimmten Ziels sind. Aus den im zweiten Abschnitt auszugsweise dargestellten Verständnissen in Bezug auf Kompetenz wurden im Rahmen des Projekts zunächst folgende Schlagworte abgeleitet:

- Subjektbezug
- Situationsbezug

- komplexe, neue, offene Situationen
- Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen, Bereitschaft
- Selbstorganisationsfähigkeit
- Selbststeuerung
- Handlungspotenzial
- Verhaltensdisposition
- Performanz
- Erfüllung von Anforderungen,
- beruflicher, privater, sozialer Kontext
- Unterteilung in verschiedene Bereiche möglich

Im Sinne einer durch die Gegenüberstellung festgestellten „intersubjektiven Übereinstimmung“ der zuvor benannten Verständnisse und nach eingehender Diskussion der beteiligten Kooperationspartner wurden folgende Merkmale von Kompetenz als zentral für die Arbeit im Projekt erachtet:

- Fähigkeit/Disposition zur Selbstorganisation (Subjektbezug),
- zur Bewältigung komplexer, offener Situationen in beruflichen, privaten oder sozialen Kontexten (Situationsbezug),
- wird erst im Handlungsvollzug (Performanz) sichtbar und somit messbar und
- kann aufgrund pragmatischer Überlegungen in verschiedene Bereiche/Dimensionen unterteilt werden

Abb. 2: Zentrale Merkmale des Kompetenzverständnisses im Projekt ANKOM-BBiG

Das aufgezeigte, projektspezifische Verständnis weist folglich eine Nähe zum Ansatz nach Erpenbeck/Rosenstiel (2003) aus. Mit Blick auf die genannten Merkmale muss betont werden, dass diese „lediglich“ die aus Sicht des Projekts zentralen Aspekte des eigenen Kompetenzverständnisses abbilden. Daneben existieren weitere Merkmale von Kompetenz, die im Rahmen der Projektarbeit jedoch keine vergleichbare Berücksichtigung gefunden haben.

Die hergeleiteten Merkmale des Kompetenzverständnisses stellten jedoch die Grundlage für die weitere geplante Entwicklung eines Analyseinstruments dar. Mithilfe dieses Instruments sollten mögliche Äquivalenzen zwischen den Bildungsgängen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen bestimmt werden. Das Analyseinstrument wird nun bezogen auf die Anteile, in denen die Berücksichtigung der Kompetenzmerkmale von Bedeutung waren, vorgestellt.⁸⁹

⁸⁹ Das gesamte, neu entwickelte Verfahren wird im ersten Beitrag zum Projekt ausführlich beschrieben.

3.3 Entwicklung eines Analyseinstruments zur kompetenzorientierten Bewertung

Zur Bewertung möglicher Äquivalenzen zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen wurde, wie bereits im ersten Beitrag des Projektes ausführlich beschrieben, ein 5-stufiges Äquivalenzbestimmungsverfahren entwickelt. Innerhalb des gesamten Verfahrens bildet die dritte Stufe zur kompetenzorientierten Bewertung der Lernergebnisse der zu vergleichenden Bildungsgänge ein zentrales Element der qualitativen Einschätzung bez. möglicher Äquivalenzen. In dieser Stufe wird für jedes Lernergebnis durch eine differenzierte Beurteilung verschiedener Aspekte die Kompetenzorientierung (vor dem Hintergrund des beschriebenen Verständnisses des Projekts) ermittelt. Dabei erfolgte die Bewertung der einzelnen Lernergebnisse über die im Folgenden exemplarisch dargestellte Matrix. Auf Grundlage des projektspezifischen Kompetenzverständnisses wurde im Projekt zunächst davon ausgegangen, dass Kompetenzen grundlegend vergleichbare Merkmale aufweisen. Diese Merkmale können zunächst grob unterteilt werden in Verhaltenskomponenten und weitere Strukturelemente.

Die Verhaltenskomponente setzt sich dabei aus den vier Kompetenzdimensionen nach Erpenbeck/Rosenstiel (2003) zusammen. Diese werden den beiden zuletzt genannten Autoren folgend „... als wichtigste Klassen von Selbstorganisationsdispositionen von Handlungen“ (a.a.O.: XVII) verstanden. Bezogen auf ein konkretes Lernergebnis eines untersuchten Bildungsganges erfolgte die Bewertung der Verhaltenskomponente dann anhand der folgenden Matrix.

Erwartetes Lernergebnis:						
1. Planen, Organisieren, Einleiten und Überwachen von Maßnahmen zur Sicherung und Optimierung betrieblicher Abläufe unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten						
Bitte kreuzen Sie an, in welcher Ausprägung die genannten Verhaltenskomponenten zum Ausdruck gebracht werden.						
Verhaltenskomponente	nicht vorhanden	sehr gering	gering	mittel	hoch	sehr hoch
fachlich-methodische Kompetenz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sozialkommunikative Kompetenz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
personale Kompetenz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aktivitäts-/umsetzungsorientierte Kompetenz	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abb. 3: Matrix zur Bewertung der Verhaltenskomponente

Auf diesem Wege sollte vor dem Hintergrund der projektspezifischen Überlegungen und des leitenden Kompetenzverständnisses eine differenzierte Bewertung

jedes erwarteten Lernergebnisses bezogen auf die vier Aspekte der Verhaltenskomponente erfolgen.

In einem zweiten Schritt der Bewertung erfolgte dann die differenzierte Betrachtung des erwarteten Lernergebnisses in Richtung der genannten Strukturelemente. Auch dieser Entscheidung liegt die Überlegung zugrunde, dass gemeinsame Merkmale von Kompetenz existieren, die dem gesamten Konstrukt eine nach außen darstellende Struktur geben. Vor dem Hintergrund des eigenen Kompetenzverständnisses wurde bezogen auf die beiden Bildungsgänge überlegt, welche Strukturelemente für die beiden Bildungsgänge von zentraler Bedeutung sind. Dabei einigten sich die Kooperationspartner auf folgende Strukturelemente:

- die inhaltliche Kompliziertheit (Wissensvertiefung),
- die inhaltliche Komplexität (Wissensverbreiterung),
- die Selbstständigkeit,
- den Transfer und
- die Innovation.

In dem dann folgenden Bewertungsschritt wurde das einzelne Lernergebnis nun bezogen auf die Ausprägungen der fünf Strukturelemente (von nicht vorhanden bis sehr hoch) eingeschätzt. Dies geschah parallel zur Bewertung der Verhaltenskomponente (vgl. Abb. 3).⁹⁰

Über die kompetenzorientierte Bewertung der erwarteten Lernergebnisse der beiden Bildungsgänge fand das projektspezifische Kompetenzverständnis somit explizit Berücksichtigung in der Analyse möglicher Äquivalenzen zwischen den zu untersuchenden Bildungsgängen. In diesem Zusammenhang muss zudem deutlich gemacht werden, dass die Bewertung nur anhand der aus Sicht des Projektes zentralen Merkmale von Kompetenz durchgeführt wurde, und somit nicht umfassend alle möglichen Aspekte von Kompetenz ins Auge fasst. Die hier zugrunde gelegten Kriterien zur kompetenzorientierten Bewertung können zudem durch ein eventuell abweichendes Verständnis zum Kompetenzbegriff auch durch andere Kriterien ersetzt bzw. durch weitere Kriterien ergänzt werden, sodass eine dem jeweiligen Bildungsgang angepasste Bewertung vorgenommen werden kann.

⁹⁰ Mit Blick auf die unterschiedlichen, bei den befragten Lehrenden vorzufindenden Verständnissen zu den gewählten Begrifflichkeiten wurde ergänzend neben einer umfassenden Informationsveranstaltung zum Analyseinstrument auch ein Arbeitsblatt erstellt, in dem alle wesentlichen Begriffe im Sinne des Projektes definiert waren.

Neben diesen Überlegungen zur kompetenzorientierten Bewertung von Bildungsgängen gab es im Rahmen des Projekts „ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG“ eine Reihe weiterer Fragestellungen, die mit Blick auf das projektspezifische Kompetenzverständnis soweit möglich einer Klärung bedurften. Diese Fragen sowie die in diesem Zusammenhang gemachten Erfahrungen sollen abschließend nochmals dargestellt werden.

3.4 Weitere Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Konstrukt der Kompetenz

Wie im ersten Beitrag zum Projekt ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG bereits beschrieben, sind die für die beiden Bildungsgänge vorliegenden Lehrpläne Grundlage der Analyse möglicher Äquivalenzen gewesen. Hier muss mit Blick auf die abgeleiteten Kompetenzmerkmale zunächst die Frage gestellt werden, wie sich Kompetenzen, die laut eigenem Kompetenzverständnis nur im Handlungsvollzug erkennbar werden, anhand eines schriftlich fixierten Lehrplans vergleichen lassen. Dem Vorgehen innerhalb des Projektes liegt dabei die Annahme zugrunde, dass die in den Lehrplänen formulierten und erwarteten Lernergebnisse zumindest im Sinne der Exemplarität im Rahmen der abschließenden Prüfungen erkennbar werden. Um sichergehen zu können, dass die Lernenden die formulierten erwarteten Lernergebnisse auch tatsächlich im Rahmen des Bildungsganges erreichen, wurden vor diesem Hintergrund neben den lehrenden Dozenten auch die Fachprüfer der beiden Bildungsgänge befragt.

Aus dem beschriebenen Vorgehen ergab sich zudem ein weiteres Problem: Die im Falle des Projektes vorliegenden Lehrpläne weisen sogenannte Qualifikationen (Bachelorstudiengang) bzw. Qualifikationen/Kompetenzen (Aufstiegsfortbildung) aus. Eine Klärung des hinter diesen Begrifflichkeiten steckenden Verständnisses war in beiden Bildungsbereichen nicht eindeutig und abschließend möglich. Um dieses begriffliche Dilemma lösen zu können, einigten sich die Kooperationspartner im Projekt darauf, die (egal wie benannten) Formulierungen innerhalb der Lehrpläne als Lernziele bzw. erwartete Lernergebnisse anzusehen. Diese konnten dann – unabhängig von den hinter den Begriffen stehenden Verständnissen – durch das bereits vorgestellte Analyseinstrument hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung bewertet werden.

Neben diesen am Projekt ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG exemplarisch dargestellten Überlegungen gab es im Rahmen der gesamten ANKOM-Initiative zudem weitere Fragestellungen bezogen auf das Kompetenzverständnis. Einige dieser Fragestellungen sollen nun nochmals thematisiert werden.

Wie auch im Titel der Initiative „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ zum Ausdruck gebracht, sollten in der grundlegenden Initiative des BMBF die in der beruflichen Bildung erworbenen Kompetenzen mit den in der Hochschule zu erwerbenden Kompetenzen verglichen werden. Folglich war es für alle beteiligten Projekte und die darin beteiligten Institutionen zwingend notwendig, sich über das eigene Kompetenzverständnis und das Verständnis der anderen beteiligten Partner aus den jeweils anderen Bildungsbereichen zu verständigen und ggf. ein gemeinsames Kompetenzverständnis zu entwickeln. Denn erst auf dieser Grundlage können Kompetenzen im Sinne des gemeinsamen Verständnisses gemessen und bewertet sowie miteinander verglichen oder gar angerechnet werden. Die Klärung des grundlegenden Verständnisses war somit zwingende Voraussetzungen, um bestehende Gleichwertigkeiten beurteilen zu können. Um die Arbeitsfähigkeit innerhalb der Projekte zu sichern, war folglich nur ein Vorgehen im Sinne von Winkler/Kratochwil (2002) praktisch umsetzbar.

Vor dem Hintergrund des genannten Titels der Initiative musste zudem bedacht werden, dass ebendieser Titel bei allen Parteien/Akteuren, die sich für die Modellprojekte und vor allem deren Ergebnisse interessieren, die Erwartung weckte, dass die in der beruflichen Bildung und Praxis erworbenen Kompetenzen direkt auf fachlich relevante Studiengänge angerechnet werden könnten. Diese Anrechnung sollte weiterhin mit einer (zumindest entsprechend der Erwartungen) erheblichen Reduzierung der Studienbelastung und damit einhergehenden Verkürzung der Studiendauer verbunden sein. Dass die Anrechnung beruflicher Kompetenzen aufgrund der aufgezeigten, unterschiedlichen Verständnisse zum Thema Kompetenz nicht ohne eine vorherige Verständigung erfolgen konnte, war jedoch oftmals nicht bewusst. Bestand nun die Idee (wie im Projekt ANKOM-Gesundheitsberufe nach BBiG), die in den curricularen Grundlagen eines jeden Bildungsgangs ausgewiesenen „Kompetenzen“ der beiden Bildungsgänge miteinander zu vergleichen, so mussten zunächst folgende Fragen geklärt werden.

- Weisen die vorliegenden Curricula überhaupt die zu erwerbenden Kompetenzen innerhalb des Bildungsganges aus (oder orientieren sie sich noch an den zu vermittelnden Qualifikationen oder Inhalten)?
- Wenn sie diese Kompetenzen nicht ausweisen: Wie muss eine kompetenzorientierte Anpassung der Beschreibungen erfolgen?
- Wenn sie diese Kompetenzen ausweisen: Welches Kompetenzverständnis leitete die Formulierung dieser Beschreibungen?
- Inwieweit stimmt dieses Kompetenzverständnis mit dem der anderen Bildungsbereiche überein?

- Für den Fall, dass diese nicht in den wesentlichen Punkten übereinstimmen: Welche Anpassungsleistung muss erfolgen, damit die beiden Beschreibungen vergleichbar werden?

Erst als diese Fragen geklärt waren und entsprechende Anpassungsleistungen erbracht wurden, konnte mit der eigentlichen Analyse möglicher Äquivalenzen (im Sinne von Gleichwertigkeiten) begonnen werden. Diese Überlegungen, die vor der eigentlichen Analyse berücksichtigt werden mussten, machen deutlich, welch großer (zeitlicher und personeller) Aufwand betrieben werden musste, um zunächst eine gemeinsame Basis des Verständnisses zu schaffen. Diese gemeinsame Basis war jedoch zwingend notwendig, um die in den jeweiligen Feldern erworbenen Kompetenzen direkt miteinander vergleichen und für eine Anrechnung nutzbar machen zu können. Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem projektspezifischen Kompetenzverständnis auf die Projektarbeit können in unserem ersten Beitrag in dieser Veröffentlichung nachvollzogen werden.

4 Fazit

Mit Blick auf die Vielfalt der zu findenden Verständnisse zum Begriff Kompetenz muss – unabhängig von der Projektarbeit innerhalb der beschriebenen Initiative – geschlossen werden, dass in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Kompetenzverständnis und dem Verständnis anderer, kooperierender Einrichtungen, die einzige Möglichkeit besteht, bestehende Unterschiede deutlich zu machen. Erst darauf aufbauend können mit einem angepassten gemeinsamen Kompetenzverständnis alle weiteren anstehenden Aufgaben gelöst werden.

Literatur

- Arnold, Rolf** (2000): Qualifikation. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: 269.
- Arnold, Rolf, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl** (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Bader, Reinhard und Martina Müller** (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz – Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule (BbSch), 54: 176–182.
- Brand, Willi, Wibke Hofmeister und Tade Tramm** (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_hofmeister_tramm8.pdf. (Abruf: 14. September 2007).

- Chomsky, Noam** (1962): Explanatory models in linguistics. In: Ernest Nagel, Patrick Suppes und Alfred Tarski (Hg.): Logic, methodology and philosophy of science. Stanford: Stanford University Press: 528–555.
- Clement, Ute** (2002): Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Ute Clement und Rolf Arnold (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske & Budrich: 27–53.
- Deutscher Bildungsrat** (1974): Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart: Klett.
- Dilger, Bernadette und Peter F.E. Sloane** (2007): Bildungsstandards – ein passendes Regulativ für die berufliche Bildung?! In: Eva M. Hertle und Peter F.E. Sloane (Hg.): Portfolio-Kompetenzen-Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl Verlag: 7–28.
- Dilger, Bernadette und Peter F.E. Sloane** (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des „Konzepts der nationalen Bildungsstandards“ auf die berufliche Bildung. In: bwpat, (8): 1–32. http://www.bwpat.de/Ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf. (12.09.2007).
- Donaubauer, Andreas** (2004): Entwicklung und Validierung eines Analyse-Instruments zur Erfassung der Kompetenzen von Führungskräften und Problemlösespezialisten beim komplexen Problemlösen in Gruppen. Dissertation. Universität Regensburg. <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=975069136> (12. Juli 2008).
- Elsholz, Uwe** (2002): Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: Peter Dehnpostel, Uwe Elsholz, John Meister und Jürgen Meyer-Menk (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin: QUEM: 32–41.
- Erpenbeck, John** (2004): Gedanken nach Innsbruck. Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz. In: QUEM Bulletin 6, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung e.V.: 1–7.
- Erpenbeck, John** (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster: Waxmann: 309–316.
- Erpenbeck, John und Volker Heyse** (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Bd. 10. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, John und Lutz von Rosenstiel** (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Europäische Kommission** (2006): Vorschlag zum EQF. Brüssel.
- Faulstich, Peter** (1997): Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: QUEM (Hg.). Kompetenzentwicklung '97. Münster: Waxmann: 141–196.
- Habermas, Jürgen** (1981): Theorie des kommunikativen Handelns (Vol. 1 & 2). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hartig, Johann und Eckhard Klieme** (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin: BMBF.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (1996/2000). Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Be-

rufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn: Geschäftsstelle der KMK. Stand 15.02.2000.

Klieme, Eckhard, Michael Neubrand, Manfred Prenzel et al. (1999): Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenz in PISA. OECD-Bericht, PISA-Deutschland.

Klieme, Eckhard, Joachim Funke, Detlef Leutner, Peter Reinmann und Joachim Wirth (2001): Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 47: 179–200.

Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Riquarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenorth und Helmut J. Vollmer (2003/2004/2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Unveränderte Auflagen 1–3. Berlin: BMBF.

Linten, Martin und Sabine Prüstel (2008): Auswahlbibliographie „Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung. Bonn: BIBB.

Maag Merki, Katharina (2006): Überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung. In: Felix Rauner (Hg.). Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 362–367.

Mertens, Dieter (1970): Berufliche Flexibilität und adaptive Ausbildung in einer dynamischen Gesellschaft. In: Reimut Jochimsen und Udo Ernst Simonis (Hg.): Theorie und Praxis der Infrastrukturpolitik. Berlin: Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Bd. 34: 36–43.

Olbrich, Christa (1999): Pfllegekompetenz. Göttingen und Bern: Verlag Hans Huber.

Pätzold, Günter (2006): Berufliche Handlungskompetenz. In: Michael Kaiser und Günter Pätzold (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 72–74.

Reetz, Lothar (2006): Kompetenz. In: Franz-Josef Kaiser und Günter Pätzold (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 305–307.

Reetz, Lothar (2005): Situierete Prüfungsaufgaben – Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: bwp@, (8). http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml. (Abruf: 30. August 2007).

Reetz, Lothar (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Franz-Josef Kaiser und Klaus Kaminski (Hg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius-Klinkhardt: 99–124.

Reetz, Lothar (1999): Kompetenz. In: Franz-Josef Kaiser und Günter Pätzold (Hg.). Wörterbuch Wirtschafts- und Berufspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 302–304.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel Verlag.

Sloane, Peter F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@, (4). http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml. (Abruf: 13. Juli 2008).

Tramm, Tade (2007): Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung. In: Eva. M. Hertle und Peter F.E. Sloane (Hg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl Verlag: 29–44.

- Weinert, Franz E.** (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Samuel Rychen und Lisa Salganik (Hg.): Defining and selecting key competences. Kirkland: Verlag: 45–65.
- Weinert, Franz E.** (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz: 17–32.
- Weinert, Franz E.** (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Weiß, Reinhold** (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung `99. Münster: Waxmann: 433–493.
- White, Richard H.** (1959): Motivation reconsidered. The concept of competence. In: Psychological review, 66: 297–333.
- Winkler, Michael und Stefan Kratochwil** (2002): Ausbildungsfähigkeit von Regel- und Berufsschülern in Thüringen. Abschlussbericht zur Studie im Rahmen des Projekts „SWA – Schule, Wirtschaft, Arbeitsleben“. Friedrich Schiller Universität Jena. Jena.

7 Zur Bedeutung von Anrechnung auf die Professionalisierung der Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich

INGE BERGMANN-TYACKE

Die Debatte und das Bemühen um Professionalisierung der Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich sind nicht neu und aus vielfältigen Perspektiven in der Literatur aufgearbeitet. Welchen Stellenwert allerdings Themen wie Anrechnung und eine mit ihrer Umsetzung einhergehende strukturelle Durchlässigkeit auf die Professionsentwicklung dieser Berufe haben, ist eine neue Fragestellung, deren Konturen erst jetzt – vor dem Hintergrund der ersten abgeschlossenen Projekte zur Entwicklung von Anrechnungsverfahren – erkennbar werden. Ziel dieses Aufsatzes ist daher eine Exploration von Zusammenhängen und Wirkfaktoren in Bezug auf Anrechnung und Professionsentwicklung.

Zuvor jedoch ein Wort zum zentralen in diesem Beitrag verwendeten Begriff der Professionsentwicklung. Der Blick in die Literatur zur Professionalisierung zeigt unterschiedliche Themen und Akzentuierungen ebendieses Begriffs. Für den Bereich der Erwachsenenbildung differenziert z.B. Kraft (2006) die Professionsdebatte in Diskurse und theoretische Positionen zur Spezifität des Handelns, zur Differenzierung von Handlungs- und Aufgabenfeldern, zum beruflichen Selbstverständnis und Berufsbiografien sowie schließlich einer historischen Professionsentwicklung (Kraft 2006: 4 ff.).

Diese Differenzierung lässt sich grundsätzlich auch auf die im ANKOM-Cluster „Gesundheit und Soziales“ im Mittelpunkt stehenden Berufe anwenden, wobei die Diskussionen in den jeweiligen Berufen zum Teil unterschiedliche Schwer-

punkte beinhalten⁹¹. Anders als bei Kraft (2006) wird gegenwärtig in den Gesundheitsberufen der Begriff der Professionsentwicklung für zukünftige Entwicklungen verwendet. Das damit verbundene Konzept wurde durch das Gutachten 2007 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen in den Vordergrund gerückt. Zur Erstellung des Gutachtens wurden relevante Berufsverbände angesichts der sich verändernden Versorgungsanforderungen nach möglichen Weichenstellungen für die jeweilige Professionsentwicklung befragt und die Ergebnisse in den Absätzen 139–148 und 257 des Gutachtens veröffentlicht (Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen 2007).⁹² Hier weicht die Verwendung des Begriffs „Professionsentwicklung“ insofern von der beschriebenen Definition bei Kraft ab, als Kraft explizit historische Entwicklungen des Berufsfeldes identifiziert, die es zu analysieren gilt (Kraft 2006).

Professionsentwicklung im Sinne des Sachverständigenrats ist also auf zukünftige Entwicklungen der Professionen ausgerichtet, die von diesen als Antwort auf die aktuelle und die zu antizipierende Situation im Gesundheits- und Sozialbereich initiiert und betrieben werden und wird damit zukunftsweisend verstanden. Der erste Teil dieses Beitrags befasst sich mit genau diesen Aspekten, die für die Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich hinsichtlich ihrer Professionalisierung und Professionsentwicklung im Mittelpunkt der Diskussionen stehen. Dabei geht es um Fragen der beruflichen Bildung⁹³ ebenso wie um berufliches Handeln und um berufliche Aufgabenfelder. Es wird eine Breite unterschiedlicher Facetten deutlich, die unter den Begriffen Profession, Professionalisierung und Professionsentwicklung subsumiert werden. Im zweiten Abschnitt werden diese Facetten aus der Perspektive vorliegender Professionalisierungsansätze betrachtet und theoretische Bezüge dargestellt. Vor diesem Hintergrund werden dann im dritten Teil – aus systemischer Sicht und vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Ergebnisse der ANKOM-Projekte – Überlegungen angestellt zur Bedeutung von Anrechnung auf die Professionsentwicklung der Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich.

⁹¹ Einer kritischen Betrachtung aus soziologischer Perspektive unterziehen z.B. Bollinger, Gerlach und Pfadenhauer (2005) die Professionalisierungsdebatten in den Gesundheitsberufen und stellen insbesondere die theoretischen Positionen und Diskurse zur Professionalisierung seitens der Gesundheitsberufe in den Mittelpunkt.

⁹² Wobei dem Gutachtentext selbst nicht zu entnehmen ist, auf welches Verständnis oder möglichen Theoriebezug hier rekurriert wird.

⁹³ Unter beruflicher Bildung bzw. Berufsbildung werden übergreifend alle Aus- und Fortbildungsprozesse verstanden, unabhängig davon, in welcher Bildungsinstitution sie stattfinden.

1 Zwei Aspekte von Professionalisierung: Qualifizierung und Berufsausübung

Die Professionalisierung der Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich blickt insbesondere in den Pflegeberufen und den Berufen der sozialen Arbeit auf eine lange Geschichte zurück, die mit der Verberuflichung vor mehr als 100 Jahren begann und über unterschiedliche Phasen zum heutigen Stand sowohl der Professionalisierung selbst als auch ihrer Diskussion geführt hat. Dabei sind die Anknüpfungspunkte der Diskussionen in beiden Berufsfeldern durchaus vergleichbar: Professionalisierung durch angemessene Aus-, Fort- und Weiterbildung steht dabei ebenso im Mittelpunkt wie die Qualität und die Bedingungen der Berufsausübung selbst. Während für die Berufe im Pflege- und Sozialbereich hinsichtlich der Ausbildung die Akademisierung der Berufsbildung und damit verbundenen Entwicklung einer eigenen Wissenschaft oder Disziplin einer der zentralen Diskussionspunkte ist, sieht die Berufsgruppe der Medizinischen und Zahnmedizinischen Fachangestellten derzeit ihre Professionalisierung in der Regelung der Ausbildung im Berufsbildungsgesetz und die Entwicklung beruflicher Weiterbildungs- und Aufstiegsangebote, die auch auf der Durchlässigkeit zwischen der dualen Ausbildung und weiterführenden Studienangeboten basieren (vgl. Hüntelmann/Evers i.d. Band).

Die Diskussion über die Berufsausübung bewegt sich zwischen den Polen der *Professionalisierung des Assistenzhandelns* einerseits und der *Professionalisierung des an Alltagspraxis anknüpfenden Handelns* andererseits. Als Beispiel für das Assistenzhandeln seien hier die medizinischen und zahnmedizinischen Fachberufe genannt (Neumann-Wedekindt 2007; Thill 2006), als Beispiel des an Alltagspraxis anknüpfenden Handelns die sozialpädagogischen und Erzieherinnenberufe (vgl. Henschel i.d. Band). Die Pflegeberufe bewegen sich zwischen beiden Polen. Durch die Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin und eigener theoriegeleiteter Neudefinition(-en) professionellen Handelns soll einerseits das autonome Handeln mit seinen Entscheidungs-, Handlungs- und Verantwortungsspielräumen ausgelotet und vom Assistenzhandeln abgegrenzt, andererseits der traditionell nah an der Alltagspraxis angesiedelte Anteil umgedeutet und professionell besetzt werden.⁹⁴

Gemeinsam ist diesen Professionalisierungsbewegungen die Selbstthematisierung, das Bemühen um die Identifikation, Bestimmung und Entwicklung des je

⁹⁴ Beispielhaft für diese Auseinandersetzung in den Pflegeberufen seien hier die Arbeiten von Friesacher (2008) genannt sowie die Beiträge im Tagungsband des Deutschen Vereins für Pflegewissenschaft (2003).

spezifisch Eigenen, des Kerns des Berufs. Dieses Bemühen wird beeinflusst, aber auch in seiner Bedeutung und Notwendigkeit unterstrichen, durch die vielfältigen und komplexen Veränderungen im Gesundheits- und Sozialwesen. Die sich abzeichnenden Auswirkungen demografischer Entwicklungen, des medizinisch-technischen Fortschritts, die Herausforderungen des Umbaus des sozialen Sicherungssystems und der damit einhergehenden Ökonomisierung des Gesundheitssystems müssen an dieser Stelle nicht nochmals beschrieben werden (vgl. Dorbritz et al. 2008; Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen 2007). Deutlich ist aber, dass mit diesen Entwicklungen veränderte Anforderungen an die Berufe seitens der Institutionen und Einrichtungen einhergehen. Die Antwort darauf kann nicht allein auf Anpassungsleistungen der Berufsbildung abzielen, sondern muss auf die Mitgestaltung der Veränderungen durch die Professionen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen professionellen Zielsetzungen und Ausrichtungen hinwirken. Für die Pflegeberufe ist dieser Anspruch bereits 1997 im Zusammenhang mit dem Sondergutachten der Konzentrierten Aktion im Gesundheitswesen formuliert worden (Sieger/Kunstmann 1998).

Gerade die Gesundheits- und Sozialberufe können einen wichtigen gesellschaftlichen Gestaltungsbeitrag leisten und als Profession wirksam werden, da sie mit der ihrem Beruf immanenten Doppelbindung zwei Aspekte fokussieren, die sich allerdings anscheinend immer schwieriger vereinbaren lassen. Das Berufsverständnis sowohl der pflegerischen als auch der sozialen Berufe fordert von den Berufsangehörigen sowohl dem zu Pflegenden oder Klienten als auch der Institution gegenüber Loyalität, Solidarität und Verpflichtetheit. Diese Mehrfachbindung kann auf das gesamte Gesundheits- bzw. Sozialsystem ausgeweitet werden, das durch sein Mandat von den Berufen ebenfalls diese Verpflichtetheit fordert (Deutsche Vereinigung für Sozialarbeit im Gesundheitswesen e.V. 2006; Sieger/Kunstmann 1998).

Die Berufe stehen derzeit in ihrer Professionalisierung vor der Herausforderung, die mit der Problematik der beschriebenen Doppelbindung verbundenen Fragen auf wissenschaftlicher Ebene und aus der eigenen professionellen Perspektive zu bearbeiten, Erklärungs- und Begründungsansätze zu finden und Lösungskonzepte für die professionelle Praxis einschließlich des institutionellen Settings zu entwickeln (Kim 2000; Knigge-Demal 1999). Unter Bezugnahme auf Foucault interpretiert Hellige diese Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund von Macht- und Wissensdiskursen und fordert das Entdecken, Fördern und Wirksamwerden neuer Wissensformen wie „nurturance knowledge“ oder „enabling power“ insbesondere für die Ausbildung in den Pflegeberufen mit dem Ziel, eine „em-

powerte Pflege“ zu ermöglichen (Hellige 2005). „Nurturance knowledge“ beschreibt nicht theoretisch vermitteltes, sondern durch Reflexion erlangtes personales Wissen, das Beziehungswissen, die Fähigkeit zu Nähe und zu kognitiver Empathie beinhaltet. Der Terminus „enabling power“ betont dabei insbesondere den Charakter des Teilens und gegenseitigen Stärkens, der „nurturance knowledge“ von zweckrationalem Wissen unterscheidet und nicht Machtposition, sondern Empowerment zur Folge hat. Erst mit einem solchen Wissen wird es möglich, die Konfrontation mit unterschiedlichen Paradigmen und sich vermeintlich ausschließenden Verpflichtetheitsforderungen konstruktiv zu bearbeiten und in einen professionellen Habitus sowie professionelles Handeln einmünden zu lassen (vgl. Bergmann-Tyacke 2003).

Im Zusammenhang mit der Professionalisierungsdiskussion fokussiert Friesacher die Strukturlogiken professionellen Handelns und beschreibt dieses Phänomen als einen „doppelseitigen Handlungsbezug, der ein doppeltes Mandat darstellt (Patientenbezug und Bezug zur Organisation) mit sich zum Teil ausschließenden und widersprechenden Parametern der Fallbearbeitung“ (Friesacher 2008). Diese Mehrfachbindung führt – insbesondere in Zeiten von Einsparungen und gleichzeitiger Arbeitsmehrbelastung – bei den Berufsangehörigen zu teilweise kaum lösbaren Konflikten bzw. zur Verstärkung vorhandener Konflikte. Während sie ihre berufliche Identität und ihre Professionalität über die Verpflichtetheit dem Patienten gegenüber definieren (und dort über das permanente Ausloten von Nähe und Distanz und Gestalten von Interaktionen bereits in der professionellen Beziehung selbst die größten Belastungen erfahren), erleben sie sich im alltäglichen beruflichen Handeln als fremdbestimmt und ihre Bindung an die Institution als stärker wirksam als die an den zu Pflegenden/zum Betreuenden. Zunehmender Druck auf die Institution wird direkt auf die Berufsangehörigen übertragen (vgl. Bergmann-Tyacke 2004).

Im Bereich der sozialen Berufe wird insbesondere die Professionalisierung der Frühpädagogik vor dem Hintergrund des nunmehr anerkannten Bildungsauftrags von Kitas – auch im Sinne einer Professionsentwicklung – vorangetrieben (vgl. Schnadt i.d. Band). Durch den neuen Auftrag kommen erhöhte Anforderungen an die Erzieherinnen zum Tragen, die nicht nur an wissenschaftliche Erkenntnisse der Frühpädagogik anknüpfen, sondern ebenso an wachsende gesellschaftliche Ansprüche beispielsweise hinsichtlich der Kosten und der Qualität von frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Für den neuen beruflichen Auftrag bedarf es der Professionalisierung durch akademische Ausbildung und entsprechende Weiterbildung der Berufsangehörigen (von Balluseck 2006: 2 f.). Dieser Prozess findet Unterstützung durch eine Vielzahl von Projekten, wie zum Beispiel dem

von der Robert Bosch Stiftung konzipierten Programm *PiK – Profis in Kitas* (Robert Bosch Stiftung 2007), oder die in diesem Band vorgestellten Anrechnungsprojekte *KompädenZ* (Leuphana Universität Lüneburg) und *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen* (ASFH Berlin). Professionsentwicklung in der Frühpädagogik geschieht gleichermaßen durch Neugestaltung der Aus- und Weiterbildung wie auch durch Neubestimmung beziehungsweise Konkretisierung des beruflichen Kerns, der in sich die Doppelseitigkeit des Anspruchs von Individuum und Gesellschaft birgt. Aus dieser Perspektive betrachtet durchlaufen Pflegeberufe und soziale Berufe ähnliche Professionalisierungsprozesse.

Angesichts solcher Herausforderungen muss sich die Berufsbildung die Frage stellen, wie Bildungsmaßnahmen inhaltlich und formal gestaltet sein sollten, damit beim Erwerb wissenschaftlich fundierter Lerninhalte auch eine ethische Auseinandersetzung herbeigeführt werden kann, die zu einer professionellen Positionsbestimmung und einem entsprechend professionellen Habitus führt. Was muss gelernt werden – und wie kann es gelernt werden? – um unterschiedlichen Ansprüchen professionell gerecht werden zu können?

Zu fragen bleibt an dieser Stelle allerdings auch, ob diese Aufgabe allein von der Ausbildung und in der Folge den so ausgebildeten Berufsangehörigen geleistet werden kann, oder in welcher Weise welche Systeme darüber hinaus gefordert sind, zur Gestaltung der Herausforderung beizutragen.

Anders als bei den Erziehungs- und Pflegeberufen stellt sich die Professionalisierung der Medizinischen und Zahnmedizinischen Fachangestellten dar. Zunächst gibt es die beschriebene Doppelbindung (Bezug zum Patient und Bezug zur Institution) nicht im gleichen Ausmaß: das Dienstleistungsangebot der medizinischen und zahnmedizinischen Fachangestellten richtet sich in erster Linie auf die Person des Praxisinhabers oder der Praxisinhaberin, um dann indirekt dem Patienten oder der Patientin zugutezukommen. Die Hauptverpflichtetheit besteht gegenüber dem Praxisinhaber mit dem Ziel, ihm „eine spürbare und wirkungsvolle Entlastung“ zu verschaffen, sodass er „sich intensiver auf seine zahnärztlichen Kernaufgaben konzentrieren kann“ (Neumann-Wedekindt 2007). ‚Professionalisierung‘ wird hier, beispielhaft dargestellt in Bezug auf die Zahnmedizinischen Fachangestellten, über die direkte Anbindung an den Zahnarzt und die berufliche Eigenständigkeit des Zahnarztberufs definiert. Sie wird entsprechend festgemacht an Merkmalen klassischer Professionstheorien wie Stärkung und Stabilisierung des Statusbildes durch Ausbildungsverordnungen, tarifliche Autonomie, Entwicklung beruflicher Aufstiegsberufsbilder und entsprechender Wei-

terbildungen unter Berücksichtigung internationaler Qualitätsvorgaben, dies zum Teil auch auf hochschulischer Ebene (a.a.O.). Professionsentwicklung geschieht daher parallel zur Professionsentwicklung des Arztes.

Darüber hinaus definiert Neumann-Wedekind die „berufliche Professionalisierung“ der Zahnmedizinischen Fachangestellten über die Erwartung des Patienten, „nach den Regeln der Wissenschaft, der beruflichen Erfahrung unter Einhaltung eines berufsethischen Kodex behandelt“ zu werden (a.a.O.). Er sieht in der durch Qualifizierung gewährleisteten „realistischen Partizipation des Teams am Praxisbetrieb eines Heilberufs“ und durch Einbeziehung des Teams in die „aktive Vertrauensarbeit des Praxisinhabers“ die Erfüllung eines gesellschaftlich relevanten Beitrags, nämlich der Stärkung von Systemvertrauen in das System der (zahn-)medizinischen Versorgung.

Auch der Verband medizinischer Fachberufe e.V. (2006) subsumiert in seiner Stellungnahme zu den Fragen des Sachverständigenrats unter den Begriff der Professionsentwicklung die Neuordnung der Ausbildungen im dualen System unter seiner aktiven Mitarbeit, um mit einer besseren Qualifikation für künftige berufliche Herausforderungen vorbereitet zu sein.

Dieser – sich von den sozialpädagogischen und pflegerischen Berufen unterscheidende – Ansatzpunkt für Professionalisierung und Professionsentwicklung kann nachvollzogen werden vor dem Hintergrund der Entstehung der medizinischen und zahnmedizinischen Fachberufe, die auf einer Initiative der ärztlichen Selbstverwaltung beruht. Unter *Professionalisierung* fällt aus dieser Perspektive die Überführung des bis 1950 praktizierten Anlernens in einer Praxis entsprechend den dort vorliegenden Anforderungen in das duale Ausbildungssystem sowie die Verankerung des Berufs und seiner Aus- und Weiterbildung in den (Zahn-) Ärztekammern (Neumann-Wedekind 2007). Professionalisierung bedeutet Spezifizierung und Differenzierung der Handlungsfelder und entsprechende Anpassung der Qualifizierung.

2. Zur professionstheoretischen Anbindung

Eine lang andauernde und theoretisch fundierte Spezialausbildung wird in klassischen Professionstheorien als wesentliches Professionsmerkmal genannt. Dabei wird der Professionalisierungsprozess unter anderem gekennzeichnet durch den Übergang der Ausbildungsschulen in den Universitätsstatus und damit direkt gebunden an Akademisierung und Verwissenschaftlichung. Darüber

hinaus charakterisieren staatliche Lizenzierung des Berufsmonopols, eine ausformulierte Berufsethik, Organisation in Verbänden mit weitestgehender Selbstverwaltung und Disziplinargewalt und Partizipation in internationalen Verbänden die Profession (Knigge-Demal 2006). Wie oben beschrieben, stehen einige dieser Merkmale insbesondere im Mittelpunkt der Diskussionen und Entwicklungen bei den Medizinischen Fachberufen.

Für die Berufe im Erziehungs- und Pflegebereich ist der Beginn der „Spezialausbildung“ bereits im Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Gründung von Ausbildungsschulen und ersten Weiterbildungseinrichtungen zu verorten und im engen Zusammenhang mit den komplexen gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen zu sehen. Während vielfältige Interessen zur jeweiligen Berufskonstruktion führten, spiegeln sich doch durchgehend eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und bürgerliche Weiblichkeitsnorm in den Entwicklungen. Die gesellschaftliche Stellung der Frau ebenso wie vorherrschende Männlichkeits- und Weiblichkeitsideale haben seither entscheidenden Einfluss auf Aspekte wie das Berufsmonopol, Berufsethik und Verbandsorganisation sowie auf die Regelung von Berufsausbildung und -ausübung dieser traditionellen „Frauenberufe“ und unterwirft solche Professionalisierungsprozesse damit nach wie vor gesellschaftlichen, sozialen und marktwirtschaftlichen Interessen (vgl. Baron/Landwehr 1984; Steppe 1993).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich den Kern des Berufes in den Mittelpunkt ihrer Professionalisierungsprozesse stellen und Professionalisierung eher von „innen“, dem beruflichen Handeln selbst, als von „außen“, der Gesellschaft, beschreiben und vorantreiben. Und das, obwohl gerade in den Pflegeberufen auch Diskussionen um Registrierung und andere berufspolitische Positionierungen, z.B. die Etablierung einer Pflegekammer, seit Längerem aktuell sind.

Professionstheoretisch betrachtet sind solche Professionalisierungsprozesse den neueren Professionstheorien zuzuordnen. Insbesondere geht es hier um die Reflexion und wissenschaftliche Klärung und Bearbeitung des Gegenstands beruflichen Handelns und der eigenen Rolle, um damit weg von der – weiblichen – Alltagspraxis hin zur Neudefinition professionellen Handelns zu kommen, in dem auch der Konflikt der Doppelbindung auf den Gegenstand bezogen gelöst werden soll.

Der Kern der Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich wird identifiziert über den Personenbezug und die besondere Qualität beziehungsweise Ausformung

der professionellen Beziehung, die helfenden, erziehenden und bildenden Charakter hat und durch Situationsbezug, Perspektivendifferenzierung, Dialog und Kooperation gekennzeichnet ist (vgl. Urban 2005; Weidner 1995). Es sind genau diese Aspekte, die aus der je eigenen pflege- bzw. sozialwissenschaftlichen Perspektive untersucht werden müssen. Erst dadurch wird es möglich, die eigene Disziplin zu entwickeln, das jeweils eigene, spezifische Wissen zu systematisieren und spezifische Theorieentwicklung zu leisten (vgl. Kim 2000). Die professionelle Beziehung ist gekennzeichnet durch eine systematische Perspektivendifferenz der Beteiligten (Olk 1986). Diese nehmen unterschiedliche Rollen in der Beziehung ein und nehmen die jeweilige Situation unterschiedlich wahr. Je nach Profession stehen dabei bestimmte aber unterschiedliche Themen im Mittelpunkt. Das spezifische Wissen muss sich damit zum einen auf die „Themen“ beziehen, zum anderen aber vor allem auf die Qualitäten der professionellen Beziehung.

Nach Oevermann (1996, in Knigge-Demal 2006) ist eine solche „wissenschaftliche Kompetenz des Verständnisses von Theorien und Verfahren, ihre Konstruktion sowie die Logik ihrer strikten Anwendung“ ein Merkmal von Professionalität. Ein weiteres Merkmal wird als „hermeneutisches Fallverstehen“ beschrieben: die „hermeneutische Kompetenz des Verstehens eines ‚Falles‘ in der Sprache des Falles selbst, d.h. außerhalb des Bereichs deduktiv wahrer Theorieanwendung“ (a.a.O.). Der Gegenstand beruflichen Handelns erfordert damit vom Professionellen die Befähigung, im Handeln die „widersprüchliche Einheit von einerseits universalisierter Regelanwendung auf wissenschaftlicher Basis ... und andererseits der Kompetenz hermeneutischen Fallverstehens“ zu verbinden (a.a.O.). Remmers hebt hervor, dass diese beiden normativen Ansprüche gleichrangig nebeneinander bestehen und damit eine weitere „Doppelseitigkeit“ neben der bereits oben beschriebenen Doppelbindung für die Professionellen darstellen (Remmers 2000). Professionalisierung bedeutet, diese Doppellogiken wissenschaftlich zu bearbeiten und Handreichung für eine entsprechende Umsetzung in professionelles Handeln zu bieten. Es ist deutlich, dass hier Wissenschaft und Bildung gefragt sind, um solche Professionalisierungsprozesse zu ermöglichen bzw. voranzutreiben. Auch hier stellt sich wieder die Frage, durch welche (Bildungs-) Prozesse und in welchen (Bildungs-) Settings solche Befähigungen oder Kompetenzen zu erlernen und zu erlangen sind. Und welche Rolle kann Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (im Folgenden kurz Anrechnung) hierbei spielen?

Friesacher (2008) erkennt in Bezug auf die Professionalisierung angesichts der beschriebenen Doppelseitigkeiten die Notwendigkeit doppelter Professionalisierung: entsprechend der beiden von Oevermann beschriebenen Kompetenzbereiche

unterscheidet er zwischen einer ersten Professionalisierungsstufe, die die Ebene des wissenschaftlichen Diskurses betrifft im Sinne einer „idealisierten Abstraktion“ (zutreffend für alle akademischen Berufe), und einer zweiten Stufe, die die Gestaltung des Arbeitsbündnisses in der Praxis betrifft, das heißt die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnis, z.B. in der konkreten Beziehung zwischen dem Professionellen und dem zu Versorgenden oder der Gestaltung der Managementaufgaben.

Für die Berufe, die ihre Erstausbildung – und häufig auch ihre Fort- und Weiterbildungen – nach wie vor im außerhochschulischen Bereich absolvieren und erst zur weiteren Qualifikation ein Hochschulstudium aufnehmen, spricht Hartmann von einer „nachlaufenden Akademisierung“ (Hartmann 2006: A31). Unter diesem Aspekt der nachlaufenden Akademisierung und vor dem Hintergrund der theoretischen Betrachtung von Professionalisierung gewinnt die zweistufige Professionalisierung nach Friesacher (2008) eine Erweiterung, indem ein durch Anrechnung neu fokussiertes Hochschulstudium einen eher spiralig denn linear verlaufenden Professionalisierungsprozess für den Einzelnen ermöglicht. Die Stufe des wissenschaftlichen Diskurses – im normalen akademischen Bildungsverlauf von Friesacher als erste Stufe der Professionalisierung bezeichnet – erfolgt nun nach einer teilweise langen Phase der Auseinandersetzung und Erfahrung mit der Gestaltung von Arbeitsbündnissen und Arbeitsprozessen und aufbauend auf einen oft großen Vorrat nicht explizit theoretischen Wissens. Der wissenschaftliche Diskurs bietet einen neuen Reflexionshintergrund und führt so zu einer erneuten, vertieften und das Erfahrungswissen einbeziehenden theoretischen Auseinandersetzung, die vor dem Hintergrund eigener beruflicher Werte und Standards zur Zuweisung von Bedeutung und Relevanz führt. Wenn diese Auseinandersetzung gelingt, wird auch die zweite Stufe der Professionalisierung möglich, nämlich nun die Neugestaltung von Arbeitsbündnissen und Arbeitsprozessen. Vor dem Hintergrund, dass Hochschulstudiengänge einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag verfolgen, der im Gegensatz zu den meisten Weiterbildungseinrichtungen – zumindest im Fall der Pflegeberufe – sich nicht an speziellen Trägerinteressen orientiert, kann hier nun in gewissem Sinne auch von einer Weiterentwicklung der Profession gesprochen werden, nämlich der Befähigung, Erfahrungswissen und theoretisches Wissen im gesellschaftlichen Kontext zu reflektieren, Konsequenzen für das eigene professionelle Handeln und die eigene berufliche Positionierung abzuleiten, gesellschaftliche Verantwortung aus der professionellen Perspektive zu übernehmen und damit Professionalisierung und Professionsentwicklung als Antwort auf gesellschaftliche Bedarfslagen voranzutreiben (Friesacher 2008; Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen 2007).

Anrechnung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Studienstrukturen und der wissenschaftliche Diskurs das Erfahrungswissen und die beruflichen Werte der Studierenden nicht nur nicht ignoriert, sondern diese gezielt mit zum Gegenstand macht. Es wird deutlich, dass das Thema Anrechnung nicht nur für die Entwickler und Anwender von Anrechnungsverfahren zur Herausforderung wird, sondern insbesondere auch für die Hochschullehrenden! (vgl. Schnadt/Kruse i.d. Band)

3. Der Beitrag von Anrechnung zur Professionalisierung

Vor dem ausgeführten Hintergrund beschäftigt sich der folgende Abschnitt mit den Prozessen der Professionalisierung aus der spezifischen Perspektive von Durchlässigkeit und insbesondere Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Beispielfür die Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich werden die Pflegeberufe herangezogen.

Nach Bronfenbrenner besteht Entwicklung in einem andauernden Anpassungsprozess zwischen dem Menschen – in sich ein hochkomplexes Ganzes – und den verschiedenen Systemen, die seine Umwelt ausmachen (Bronfenbrenner 1981) (vgl. Knigge-Demal/Schürmann i.d. Band). Sowohl das Individuum als auch die einzelnen Systeme befinden sich in jeweiligen Veränderungsprozessen, die in ihrer Wechselbeziehung zueinander sowohl Anpassung als auch gegenseitige Beeinflussung und damit Weiterentwicklung bewirken und prägen (vgl. Schmidt-Peters/Buchmann 2000).

Für die Prozesse der Professionalisierung lässt sich daraus schließen, dass sich auch hier die Systeme gegenseitig beeinflussen und so in ihrer Wechselwirkung die Entwicklung solcher Prozesse wesentlich bestimmen. In der Tat hat das Thema „Anrechnung“ eine starke (im Zusammenhang mit pauschalen Anrechnungsverfahren sogar implizite und prioritäre) systemische Anbindung und muss folglich auch aus der Perspektive der Systeme betrachtet werden. Gleichzeitig ist es aber das „Bildungssubjekt“, hier die Studierende oder der Studierende, die/der direkt und spürbar von Anrechnung betroffen ist. In Reflexion der eigenen berufspädagogischen Perspektive der Autorin und des Projekts ANKOM-Pflegeberufe stellt dieser Abschnitt das betroffene Individuum in den Vordergrund. Im Folgenden werden beispielhafte Prozesse im Zusammenhang mit Professionalisierung auf der individuellen Ebene (3.1), der Ebene der Bildungseinrichtungen (3.2) und der gesellschaftlichen Ebene (3.3) im Einzelnen und in ihrem Zusammenspiel vor dem Hintergrund von Durchlässigkeit und Anrechnung betrachtet.

3.1 Die Professionellen

Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge und die Bedeutung für die Professionalisierung kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Auf das Individuum bezogen ist Anrechnung Ausdruck von Wertschätzung der bereits erreichten Lernleistungen der Einzelnen sowie ihrer erreichten beruflichen Expertise. Sie bietet neue Lernwege und -methoden an und ermöglicht den Bildungssubjekten, ihre Bildungs- und Karriereplanung zielführender und ohne erzwungene und ermüdende Wiederholungen von Lernstoff und Prüfungen zu planen und zu verfolgen. Sie eröffnet aber auch neue Möglichkeiten, Familie, Bildung und Beruf besser zu integrieren. Damit werden insbesondere für Frauen neue Wege der Entwicklung ihrer Kompetenzen durch stringente Bildungsphasen erschlossen, die zu einer Professionalisierung beruflichen Handelns beitragen können.

Gerade in den Pflegeberufen waren solche Entwicklungen bislang kaum möglich. Nicht nur war Anrechnung kein Thema beim Übergang vom fachschulischen oder weiterbildenden in den hochschulischen Bereich, sondern auch innerhalb der beruflichen Fortbildung war Anrechnung keine praktizierte Option. Zu welcher einer Abfolge von Bildungs- und Berufsphasen dies führen kann, wird in Abbildung 1 deutlich.

Allgemeine Schulbildung, Abschluss: Fachhochschulreife		
	Berufstätigkeit	Berufliche Bildung
1977		Ausbildung zur Kinderkrankenschwester
1980	Kinderkrankenschwester	
1983		Weiterbildung in der Pädiatrie-Intensivpflege
1989	Unterrichtsassistentin	
1991		Weiterbildung zur Lehrerin für Pflegeberufe
1993	Lehrerin für Pflegeberufe	
1996	stellvertretende Pflegedienstleitung einer ambulanten Pflegeeinrichtung	
2001 2002 2003	Pflegedienstleitung einer ambulanten Pflegeeinrichtung	verantwortliche Pflegefachkraft
2003		Projektmanagerin für Qualitätsentwicklung
2005		
2008		Bachelorstudiengang Pflege und Gesundheit, Studienschwerpunkt Management

Abb. 1: Aus dem Lebenslauf von Frau Meyer⁹⁵, 47 Jahre alt

⁹⁵ Der Name wurde geändert.

Dieser authentische Fall von Frau Meyer steht stellvertretend für viele „Pflegebiografien“. Berufsangehörige, die Interesse an der eigenen beruflichen Weiterentwicklung und Professionalisierung haben, waren bislang bereit, solche (Um)wege und Belastungen auf sich zu nehmen. Sie sind umgekehrt aufgrund ihrer hohen Qualifikation und ihres Engagements bei Arbeitgebern gefragt, was häufig aufgrund der Übernahme neuer Tätigkeitsfelder oder Aufgabenbereiche zu weiterem Qualifikationsbedarf führt. Im vorgestellten Beispiel wird dies besonders deutlich: während die Ausbildung, Berufspraxis und folgend die Umorientierung in die Lehre die Verwirklichung der eigenen beruflichen Interessenlage beinhaltete, erfolgte der Wechsel in den ambulanten Bereich auf eine konkrete Anfrage hin, die Frau Meyer aufgrund ihrer hohen Qualifikation erhielt. Dieser Wechsel des Handlungsfeldes führte aufgrund von gesetzlichen Vorgaben zu der Notwendigkeit, weitere Bildungsmaßnahmen zu durchlaufen. Die Entscheidung für das Studium traf Frau Meyer schließlich vor dem Hintergrund politischer Entwicklungen, die das Fortbestehen der Einrichtung unsicher erscheinen lassen und ein neues berufliches Tätigkeitsfeld, das den Kompetenzen von Frau Meyer entspricht, ohne einen Hochschulabschluss auf dem derzeitigen Arbeitsmarkt kaum mehr zu besetzen ist.

Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen auf Bildungsgänge bedeutet für die Einzelnen die Wertschätzung ihrer Befähigung und Kompetenz, Anerkennung dessen, was sie bereits geleistet haben und auch als Fundus in die neue Bildungsphase mit einbringen. Der Anrechnungsprozess selbst führt bereits in der Reflexion und Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen und Können zur Sensibilisierung für eigene Lernerfolge, Befähigungen und Stärken sowie zur Identifizierung eigener Lernbedarfe. Die durch Anrechnung nicht nur verkürzte, sondern auch stärker individualisierte und dadurch fokussierte neue Bildungsphase kann auf vorhandenen Kompetenzen aufbauen und diese als wichtigen Bestandteil in den Lernprozess integrieren. Der Einzelne, die Lerngruppe und die Lehrenden finden sich damit in veränderten Rollen: Einzelne werden zu Experten, die etwas bereits wissen/können, was die anderen noch lernen müssen. Dies hat Konsequenzen für die Dynamik in der Lerngruppe, aber auch für die didaktischen Überlegungen der Dozentin in ihrer Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse, die hier im Sinne von biografischem Lernen einen Anschluss von neuem Wissen an bereits bestehende Erfahrungen – und damit eine Neubewertung dieser Erfahrungen – ermöglichen sollen (vgl. Schnadt/Kruse i.d. Band).

Ein solcher Lehr-/Lernprozess kann, wenn er gelingt, Ressourcen freisetzen und zu Empowerment im Sinne von Professionalisierung führen, weil persönliches, nicht öffentliches Wissen durch Reflexion und neue Kontextualisierung bewusst gemacht und gehoben werden kann (Hellige 2005; Pankofer 2000). Darüber

hinaus fördert er durch Reflexion und Neukontextualisierung Kompetenzen, die Lebenslanges Lernen ermöglichen (vgl. Piechotta 2008). Wittwer sieht Lernprozesse, in denen nicht Defizite im Mittelpunkt stehen, sondern die Stärken der Individuen, als Orientierung stiftend und die Selbstwirksamkeitserwartung fördernd (Wittwer 2008). Vor dem Hintergrund eines – wie oben beschriebenen – spiralig verlaufenden Professionalisierungsprozesses bekommen solche Prozesse doppelte Bedeutung, da sie in Verbindung mit der Reflexion von Wissen die Betroffenen in sich selbst stärken. Dies ist für den Erwerb eines professionellen Habitus unabdingbar.

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen bedeutet für die Einzelne aber auch Reduktion der Belastung durch ein Studium: die Studierende kann entweder das nun reduzierte Studienpensum im gleichen, vorgesehenen Zeitraum absolvieren und dadurch Zeit beispielsweise für die Familie oder für berufliche Arbeit gewinnen, oder sie absolviert das geringere Studienpensum in einem kürzeren Zeitraum und kann dadurch Zeit und Studiengebühren sparen. Das allerdings erfordert entsprechende Angebote seitens der Bildungseinrichtungen!

3.2 Herausforderungen für Bildungseinrichtungen

Mit der pauschalen Anrechnung beruflicher Kompetenzen werden Verbindungen hergestellt zwischen Bildungsabschlüssen der beruflichen und der hochschulischen Bildung. Das geht nicht ohne Rahmenbedingungen und bleibt nicht ohne Konsequenzen für die Bildungseinrichtungen. Um Durchlässigkeit zwischen diesen Bildungssektoren herstellen zu können, bedarf es der Transparenz, Akzeptanz und des Willens zur Kooperation. Erst dadurch kann das notwendige Vertrauen zueinander entstehen, ohne das ein solches gemeinsames Unterfangen nicht möglich ist. (vgl. Evers/Hüntelmann i.d. Band)

Die ANKOM-Projekte im Cluster Gesundheit und Soziales haben gezeigt, dass mögliche Vorbehalte und Zurückhaltung untereinander sehr schnell einer offenen Zusammenarbeit gewichen sind. Welches Interesse haben die Bildungseinrichtungen an Durchlässigkeit und Anrechnung? Realistisch betrachtet ist es in erster Linie nicht nur die subjektive Stärkenförderung und die Förderung von individuellen Lebensläufen, auch wenn dies für die Lehrer aus ihrer Bildungsperspektive durchaus ein Ziel ist. Weiterbildungseinrichtungen wie Hochschulen erhoffen sich zunächst einen Marktvorteil, wenn sie mit Anrechnung werben können: in kürzerer Zeit mit weniger Aufwand zum gleichen Bildungsabschluss zu kommen, ist für Weiterbildungsteilnehmer und für Studierende eine attraktive Perspektive! Darüber

hinaus jedoch wird die mit Anrechnung verbundene Qualitätsarbeit zur Chance, da diese nur in Kooperation und unter einer gemeinsamen Zielsetzung geleistet werden kann. Die Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren erfordert fachwissenschaftliche, curriculare, didaktische und bildungspraktische Auseinandersetzungen mit den Lernergebnissen der Bildungsgänge. Dies dient der eigenen curricularen Arbeit ebenso wie der jeweiligen Profilschärfung der Einrichtungen und der Bildungsgänge. Bildungseinrichtungen, die an Anrechnung und Zusammenarbeit interessiert sind, haben die Chance, in der Auseinandersetzung ihr Profil zu schärfen und gemeinsam die ihre Zusammenarbeit bedingenden Qualitätsmerkmale festzulegen. Dabei kann jede Einrichtung ihre besonderen Schwerpunkte einbringen. In der inhaltlichen Zusammenarbeit liegt die Chance der Analyse und Neureflexion der Handlungsfelder, für die weitergebildet wird, und des entsprechenden Qualifikationsbedarfs. Damit tragen die Weiterbildungseinrichtungen nicht nur zur Professionalisierung beruflichen Handelns ihrer Teilnehmer/-innen bei, sondern auch zur Professionsentwicklung der Zielgruppe. Gerade Letzteres ist nur möglich in der Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen der verschiedenen Sektoren, der Berufspraxis und der Berufspolitik.⁹⁶

Eine solche Zusammenarbeit kann formalisiert werden durch schriftliche Absichtserklärungen, Selbstverpflichtungen oder Kooperationsverträge und inhaltlich zum Beispiel über Netzwerkarbeit vorangetrieben werden (vgl. Bergmann-Tyacke/Knigge-Demal/Schürmann 2008).

Für pauschale Anrechnungsverfahren ist es wichtig, vergleichbare Dokumente zu haben. Damit stellt sich die Frage, wie denn Weiterbildung gestaltet sein muss, damit pauschale Anrechnung möglich ist, und wie sie dokumentiert wird. Vor dem Hintergrund der modularisierten Studiengänge bedeutet das beispielsweise, dass Weiterbildungseinrichtungen die Modularisierung ihrer Lehrgänge vornehmen. In der damit verbundenen curricularen Diskussion kommt es zu inhaltlichen Überlegungen und Neuordnungen, zu Überlegungen über Lehr-/Lernformen, Methoden, Prüfungsformen und nicht zuletzt auch über die notwendige Qualifizierung der Lehrenden. Es bedeutet auch, Ordnungen und Zielsetzungen zu dokumentieren sowie Beratungsstrukturen für „Anrechnungsaspiranten“ zu entwickeln. Die Transparenz der Weiterbildung, ihrer Ziele und die Ausweisung von Lernergebnissen kann beispielsweise über ein Ergänzungspapier zum Zeugnis ähnlich dem Diploma Supplement zu den Bachelor- und Masterstudiengängen erfolgen; die Transparenz der Weiterbildungsgänge nach außen über eine

⁹⁶ Für die ANKOM-Projekte war es daher wichtig, als Projektverbünde mit Partnern aus diesen Bereichen zu arbeiten.

informative Internetseite oder neue Broschüren. Beratung der Aspiranten ist eingebettet in ein Gesamtkonzept zur Vorbereitung der Weiterbildungsteilnehmenden auf Anrechnung durch die Einführung von Instrumenten zur Reflexion, Selbsteinschätzung und Dokumentation eigener Kompetenzen wie zum Beispiel Kompetenzchecks, Bildungspässe oder Portfolios. Die curriculare Integration und didaktische Nutzung solcher Instrumente führt zu einer neuen Qualität der Weiterbildung, die über die formale Transparenz hinausgeht: Teilnehmende lernen, ihre eigenen Kompetenzen und Stärken zu sehen und zu dokumentieren und ihre Lernbedarfe zu identifizieren. Sie werden befähigt zur Steuerung und Gestaltung ihrer Lernprozesse, eine Kompetenz, die traditionell von Studierenden erwartet wird, gleichzeitig aber auch die Grundlage für die ständige Aktualisierung eigener Qualifikation von Professionellen bildet.

Die meisten dieser Aspekte stehen für die Bildungseinrichtungen seit „Bologna“ und „Kopenhagen“ ohnehin auf der Agenda. Durch die Anrechnungsthematik und die damit einhergehende Neuorientierung erfahren sie aber eine Einbettung und können nun zielgerichtet und in konkreten Kooperationen bearbeitet werden. Die zunächst vielleicht formal erscheinende „Anrechnungsarbeit“ wird zur gemeinsamen Qualitätsarbeit in den kooperierenden Schulteams und leistet damit übrigens auch einen Beitrag zur Professionalisierung der Weiterbildner (vgl. Gieseke 1994).

Nicht alle „Anrechnungsfolgen“ werden jedoch als begrüßenswert eingeschätzt. So bleibt beispielsweise das Thema der Benotung von Lernleistungen, was viele Weiterbildungen unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten abgeschafft hatten, während die Hochschulen durchweg Lernleistungen benoten. Hier werden derzeit noch Einzellösungen entschieden.

Eine andere Konsequenz für die Bildungseinrichtungen ist der mit Anrechnung verbundene Aufwand. Neben den als „Qualitätsarbeit“ bereits beschriebenen Entwicklungsprozessen für die Verfahren ist die Implementierung von Anrechnung in den anrechnenden Einrichtungen sehr aufwendig. Insbesondere die Hochschulen können dies im Regelbetrieb kaum bewältigen, sondern müssen sich hier um neue Strukturen bemühen.

3.3 Gesellschaftliche Herausforderungen

Durchlässigkeit, Anrechnung und die damit verbundene Professionalisierung stoßen innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen auf fördernde wie hemmende

Rahmenbedingungen. Der politische Wille zur Förderung von Durchlässigkeit, Anrechnung, die dadurch möglichen stringenteren Bildungswege in der beruflichen Bildung und die Förderung der Professionalisierung wird durch entsprechende Förderinitiativen zum Ausdruck gebracht (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2005; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005). Diese sind als Teil der Umsetzung der Selbstverpflichtungen im Rahmen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse zu sehen (vgl. einführenden Beitrag Freitag i.d. Band). Dennoch sind den Projekten auf der Ebene der Gesetzgebung deutliche Erschwernisse begegnet, die nicht zuletzt in der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik verankert sind. Im vorhergehenden Kapitel werden die Chancen für die Bildungseinrichtungen beschrieben, die Grenzen liegen beispielsweise in den unterschiedlichen Weiterbildungsregelungen und Hochschulgesetzen der Länder. So wird in einigen Ländern eine explizite Begrenzung für die Anrechnung von Studienleistungen vorgegeben (nicht mehr als 50 %), in anderen Hochschulgesetzen gibt es diese Begrenzung nicht. Wie soll Durchlässigkeit und Anrechnung auf EU-Ebene möglich sein, wenn es innerhalb Deutschlands nicht möglich ist?

Neben Hochschulgesetzen und Weiterbildungsregelungen existieren Berufsgesetze, Berufsverbände, Kammern – und nicht zuletzt der Arbeitsmarkt. Hier müssen die Systeme zusammengedacht werden! Die Möglichkeit eines „Anrechnungsstudiums“ ist, wie oben beschrieben, für den Einzelnen zunächst von großer Bedeutung und Wirkung, aber wenn der „Anrechnungsbachelor“ dann auf dem Arbeitsmarkt (oder auch an anderen Hochschulen!) als minderwertig betrachtet wird, verliert Anrechnung jegliche Attraktion. Hier ist es notwendig, dass sich Stakeholder und Akteure in der beruflichen Bildung, der Berufsregelung und der Berufspraxis zur Strategieentwicklung zusammentun. Entwicklungen im Berufsfeld einerseits und im Bildungsbereich andererseits, wie beispielsweise die inhaltliche Systematik der gestuften Studiengänge, müssen zusammen gesehen und gedacht werden, damit Qualifizierung einschließlich der Anrechnungsmöglichkeiten für den Arbeitsmarkt Gesundheit und Soziales Sinn macht.

Vor dem Hintergrund des Wandels im Sozial- und Gesundheitswesen könnte solche gemeinsame Strategieentwicklung ein konstruktiver Schritt im Sinne der Forderungen des Sachverständigenrates sein (2007). Bartholomeyczik/Sieger (2008) betonen, dass dieser Wandel auf einen berufsstrukturellen Wandel angewiesen ist, in dem die Berufszuschnitte vor dem Hintergrund der sich verändernden Handlungsfelder neu betrachtet werden müssen. Während die akademische Bildung und die Weiterentwicklung der Disziplin zur Professionalisierung (auch im Sinne einer eigenen Profilschärfung) geführt hat und weiterhin führt, liegt die

Herausforderung nun in der Professionsentwicklung im Sinne von neuen berufsstrukturellen und -inhaltlichen Antworten auf die Herausforderungen des beschriebenen Wandels. Dabei sollte es nun nicht mehr um die alte Frage gehen, wer wen von welchen Aufgaben entlasten könnte, sondern vielmehr um die Frage, wer mit wem wie spezifische Handlungsfelder oder Problemlagen bearbeiten kann. Diese Frage muss beantwortet werden auf der Basis der eigenen Profilierung der Berufe und der Professionellen. Die in diesem Aufsatz beschriebenen Aspekte der Professionalisierung vor dem Hintergrund von Anrechnung gewinnen angesichts dieser Aufgabe nochmals mehr an Bedeutung!

Literatur

- Baron, Rüdiger und Rolf Landwehr** (1984): Alice Salomon: Charakter ist Schicksal. Lebenserinnerungen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bartholomeyczik, Sabine und Margot Sieger** (2008): Einführung: Wandel des Gesundheitswesens und Aufgabenfelder der Pflege. In: *Pflege & Gesellschaft* 13 (3): 195–196.
- Bergmann-Tyacke, Inge** (2003): Empowerment. First steps towards a concept clarification. Unpublished essay.
- Bergmann-Tyacke, Inge** (2004): Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses. Ein Bildungsprojekt für den Pflegedienst des Universitätsklinikums Schleswig-Holstein Campus Kiel. Münster: unveröffentlichter Projektbericht.
- Bergmann-Tyacke, Inge, Barbara Knigge-Demal und Mirko Schürmann** (2008): Bedeutung eines Netzwerkes für die Nachhaltigkeit von Anrechnungsprojekten. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, Karl-Heinz Minks, Kerstin Mucke und Ida Stamm-Riemer (Hg.): *Durchlässigkeit gestalten! – Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann Verlag.
- Bollinger, Heinrich, Anke Gerlach und Michaela Pfadenhauer** (2005): *Gesundheitsberufe im Wandel*. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Bronfenbrenner, Urie** (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung** (2005): Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich. In: *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.): Bonn: BLK*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2005): Richtlinien für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. Bonn: BMBF.
- Deutsche Vereinigung für Sozialarbeit im Gesundheitswesen e.V.** (2006): Neue Aufgabenverteilung und Kooperationsformen zwischen Gesundheitsberufen. Stellungnahme zur Anhörung der Berufsverbände am 24.08.2006. <http://www.svr-gesundheit.de/Startseite/Startseite.htm> [10.02.2008].

- Dorbritz, Jürgen, Andreas Ette, Karla Gärtner, Evelyn Grünheid, Ralf Mai u.a.** (2008): Bevölkerung – Daten, Fakten, Trends zum demographischen Wandel in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt. Wiesbaden: DiStatis.
- Friesacher, Heiner** (2008): Theorie und Praxis pflegerischen Handelns: Begründung und Entwurf einer kritischen Theorie der Pflegewissenschaft. Göttingen: V & R Unipress.
- Gieseke, Wiltrud** (1994): Der Erwachsenenpädagoge. http://www.epi-berlin.de/epi-berlin/Texte/Gieseke_Der_Erwachsenenpaedagoge.pdf [03.08.2008].
- Hartmann, Ernst A.** (2006): Sechs Wege der Anrechnung. In: HIS Hochschul-Informations-System, VDI/VDE-IT und BiBB (Hg.): Dokumentation: Auftakt-Workshop der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ A31–A38.
- Hellige, Barbara** (2005): Professionalisierung der Pflege: Zum Verhältnis von Wissen und Macht in der Pflege. In: PrInterNet – Zeitschrift für Pflegewissenschaft 7 (12): 692–699.
- Kim, Hesook S.** (2000): The Nature of Theoretical Thinking in Nursing. 2nd, New York: Springer Publishing Company.
- Knigge-Demal, Barbara** (1999): Förderung der professionellen Beziehungsfähigkeit in der Ausbildung zur Kinderkrankenschwester und zum Kinderkrankenschwester. Dissertation. Universität Osnabrück: Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften.
- Knigge-Demal, Barbara** (2006): Professionalisierung und Akademisierung – die Besonderheiten der Lernsettings. Tagungsdokumentation ANKOM Fachtagung. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Kraft, Susanne** (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung: Bonn.
- Neumann-Wedekindt, Jochen** (2007): Professionalisierung der Gesundheitsberufe aus dem Blickwinkel der Zahnmedizinischen FachAngestellten (Aus- und Fortbildung). In: Arzt-Recht. Kompendium des gesamten Rechtes der Medizin. 43. Jahrgang: 88–90.
- Olk, Thomas** (1986): Abschied vom Experten: Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. München: Juventa.
- Pankofer, Sabine** (2000): Kann man Empowerment lernen? Und wie! In: Tilly Miller und Sabine Pankofer (Hg.): Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius: 221–230.
- Piechotta, Gudrun** (2008): Kompetent in das Studium. Anerkennung von berufsbezogenen Kompetenzen im Bachelor-Studiengang Gesundheits- und Pflegemanagement an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Inge Bergmann-Tyacke und Kordula Marzinzik (Hg.): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Remmers, Hartmut** (2000): Pflegerisches Handeln: Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft. Bern: Verlag Hans Huber.
- Robert Bosch Stiftung** (2007): PiK – Profis in Kitas. Programm zur Professionalisierung von Frühpädagogen in Kitas. <http://www.profis-in-kitas.de/> [10.02.2008].
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen** (2007): Kooperation und Verantwortung. Voraussetzungen einer zielorientierten Gesundheitsversorgung. <http://www.svr-gesundheit.de/Startseite/Startseite.htm> [02.11.2007].

- Schmidt-Peters, Anne und Ulrike Buchmann** (2000): Die ökologische Perspektive in der Berufsbildung – Eine Einführung. In: Ulrike Buchmann und Anne Schmidt-Peters (Hg.): Berufsbildung aus ökologischer Perspektive. Hamburg: Verlag Dr. Kovac: 25–34.
- Sieger, Margot und Wilfried Kunstmann** (1998): Pflegerischer Fortschritt und Wandel: Basispapier zum Beitrag „Wachstum und Fortschritt in der Pflege“ im Sondergutachten 1997 des Sachverständigenrates für die Konzertierte Aktion im Gesundheitswesen, Bd. II: Fortschritt und Wachstumsmärkte, Finanzierung und Vergütung. Eschborn: Eigenverlag.
- Steppe, Hilde** (Hg.) (1993): Krankenpflege im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Thill, Klaus D.** (2006): Praxismanagement – Gegenwart und Zukunft des Berufsbildes der Arzthelferin. In: Johanne Pundt (Hg.): Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen – Potenziale – Perspektiven. Bern: Verlag Hans Huber: 175–190.
- Urban, Mathias** (2005): Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im System. Orientierungen für ein Rahmencurriculum „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung“ aus deutscher und internationaler Perspektive. http://www.profis-in-kitas.de/downloads/expertenrunden-rahmencurriculum/beitrag_urban.pdf [10.01.2008].
- Verband medizinischer Fachberufe e.V.** (2006): Neue Aufgabenverteilung und Kooperationsformen zwischen den Gesundheitsfachberufen. <http://www.svr-gesundheit.de/Startseite/Startseite.htm> [10.02.2008].
- von Balluseck, Hilde** (2006): Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland am 23./24.1.2006 in Berlin. In: Newsletter Erziehung und Bildung im Kindesalter. ASFH Berlin: 14-18. http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/EBK_Newsletter__1-2006_01.pdf [13.11.2007].
- Weidner, Frank** (1995): Professionelle Pflegepraxis und Gesundheitsförderung: eine empirische Untersuchung über Voraussetzungen und Perspektiven des beruflichen Handelns in der Krankenpflege. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Wittwer, Wolfgang** (2008): Individuelle Stärke – Navigator für die berufliche Entwicklung. In: Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Inge Bergmann-Tyacke und Kordula Marzinzik (Hg.): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.

8 Gender-Mainstreaming-Aspekte im Rahmen von Anrechnungsverfahren

ANGELIKA HENSCHEL

1. Vorbemerkungen

Der sogenannte *Bologna-* bzw. *Kopenhagen-Prozess* hat die *Durchlässigkeit*⁹⁷ zwischen den Bildungssystemen weit oben auf seine Agenda gesetzt. Es soll ein gemeinsamer europäischer Qualifikationsrahmen erstellt werden, der die Anerkennung von Kreditpunkten aus der hochschulischen (ECTS) und beruflichen (ECVET) Bildung operationalisiert. Politik, Wirtschaft sowie Hochschulen und Weiterbildungsträger arbeiten intensiv an diesem Themengebiet wie auch die Bildungsministerin Schavan, die im Rahmen der Deutschen EU-Ratspräsidentschaft das Thema *Durchlässigkeit* zur Chefsache erklärte. Ernst A. Hartmann und Ida Stamm-Riemer schreiben hierzu: „In Deutschland scheint sich ein Ende der bisherigen Abschottung der beruflichen und akademischen Bildung voneinander

⁹⁷ Auf das Thema *Durchlässigkeit* kann hier nur begrenzt eingegangen werden. Folgende Formen der *Durchlässigkeit* werden unterschieden: Horizontal meint die Anerkennung von Lernergebnissen unter Bildungseinrichtungen derselben Ebene, also z.B. zwischen Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen oder Ausbildungsstätten. Dadurch soll ein leichter Wechsel zwischen Ausbildungen und Studiengängen erreicht werden. Vertikal meint die Anerkennung von Leistungen auf einer höheren oder niedrigeren Bildungsebene, z.B. wenn nach einer Ausbildung (und evtl. Berufstätigkeit) eine Anrechnung auf ein Studium erfolgt. Aber auch umgekehrt sollte die *Durchlässigkeit* gewährleistet sein: Studienabbrecherinnen und -abbrecher könnten sich so beispielsweise ihr im Studium erworbenes Wissen für eine „artverwandte“ Ausbildung anrechnen lassen. Individuelle Anrechnung findet dann statt, wenn Kompetenzen – nach vorheriger Überprüfung, z.B. im Rahmen eines Portfolioverfahrens oder durch die Bearbeitung spezifischer Aufgabenstellungen – angerechnet werden. Dabei können diese Kompetenzen formell (mit oder ohne Zertifikat), aber auch informell erworben worden sein. Die Besonderheit liegt hier darin, dass es auch möglich sein kann, dass Menschen Kompetenzen nachweisen, ohne z.B. vorher eine entsprechende formale Qualifikation erworben zu haben. Ihre Kompetenzen werden individuell bezüglich des Umfangs und des Niveaus eingestuft und dann entsprechend angerechnet (oder auch nicht angerechnet, wenn die entsprechenden Anforderungen nicht erfüllt werden).

abzuzeichnen. Die Forderungen und Appelle nach mehr Durchlässigkeit zwischen einer qualitativ hochwertigen beruflichen Aus- und Weiterbildung und akademischen Bildung vor allem von der Wirtschaftsseite, aber auch einzelnen Befürwortern aus dem Hochschulbereich angesichts der steigenden qualifikatorischen Anforderungen der Tätigkeiten (Akademisierung), wollen nicht mehr verstummen. Dabei geht es vorrangig um Zu- und Übergänge von beruflich (Hoch-) Qualifizierten mit Berufserfahrung zur Hochschule als Ort der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Mittel und Wege einer verbesserten Weiterführung des berufsbegleitenden Lernens auf der Hochschulebene, auch für Berufstätige ohne ersten Hochschulabschluss, werden u.a. in der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Lernleistungen unter Wahrung der Qualitätsstandards und Leistungsanforderungen im Hochschulbereich gesehen“ (Hartmann/Stamm-Riemer 2006: 52).

Durchlässigkeit und *Anerkennung* von beruflich erworbenen Leistungen und Kompetenzen vorheriger Aus- oder Weiterbildungen auf Hochschulstudiengänge und vice versa bilden im Zuge kontinuierlichen Wissenszuwachses und *lebenslangen Lernens* eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Zugleich ist hiermit die Chance verbunden, auf gesellschaftliche und arbeitsmarktpolitische Veränderungen flexibler reagieren zu können sowie durch Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen neue berufliche Wege zu eröffnen. Gerade in sogenannten „Sackgassenberufen“, zu denen häufig die personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe gehören und in denen quantitativ Frauen dominieren, können sich aufgrund erhöhter Durchlässigkeit und entsprechender Anrechnungsmöglichkeiten neue Aufstiegsperspektiven eröffnen. Verbesserung der Durchlässigkeit und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen waren Ziele der vom BMBF geförderten ANKOM-Initiative. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *KompädenZ* hat sich im Rahmen dieser *Initiative* explizit mit der Kategorie *Gender* und den Möglichkeiten des *Gender-Mainstreaming* bei der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen im Erzieher/-innenberuf auf den Bachelorstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik auseinandergesetzt (vgl. hierzu auch den Artikel Stange/Eylert/Krüger/Schmitt in diesem Buch).

Ausgehend von den dort entwickelten Fragestellungen und gewonnenen Erkenntnissen verfolgt der vorliegende Artikel das Ziel, für die mit der Kategorie *Gender* verbundenen spezifischen Implikationen im Zusammenhang von Kompetenzfeststellung und Anrechnung zu sensibilisieren. Neben der Begriffsklärung wird auf bestehende und mit der Kategorie Geschlecht korrespondierende Diskriminierungsmuster und spezifische Benachteiligungen, insbesondere in den personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen mit ihren hierarchischen Positionie-

rungen, eingegangen. Die Strategie des *Gender-Mainstreaming* wird erläutert und als *Qualitätssicherungsinstrument* im Zusammenhang mit *Anrechnungsverfahren* erkannt, das spezifische Veränderungspotentiale zu bieten und die Gefahr von Fehlurteilen – aufgrund eines sogenannten *gender bias*⁹⁸ z.B. bei der individuellen Leistungsbeurteilung – zu minimieren vermag.

2. Gender – Versuch einer Begriffsklärung⁹⁹

Unter *Gender* versteht man die historisch, kulturell, gesellschaftlich, symbolisch und sozial geprägten Verhältnisse der Geschlechter, an denen Männer wie Frauen aktiv mitgestalten (*doing gender*) und hierdurch die jeweiligen Geschlechterverhältnisse sowohl produzieren, reproduzieren oder aber diese auch dekonstruieren bzw. verändern können. Der Begriff *Gender* grenzt sich vom Begriff *Sex*, der das biologische Geschlecht meint, ab.

Im Rahmen von sozialen Interaktionen wird Geschlecht also einerseits dargestellt und zugleich auch zugewiesen. Je nach sozialem Setting entstehen somit auch unterschiedliche Formen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Beide Formen von Geschlecht sind nur relational zu verstehen, das heißt, sie bestimmen sich in Abgrenzung zum jeweils anderen und bilden somit die *Dynamik der Geschlechterverhältnisse*. Im Sinne dieses konstruktivistischen Ansatzes wird also betont, dass Geschlecht keine naturgegebene Tatsache darstellt, sondern als Ergebnis von Zuschreibungs- und Darstellungsprozessen zu verstehen ist¹⁰⁰.

Gender wird als eine Kategorie verstanden, die in der Regel mit anderen, ebenfalls soziale Ungleichheit produzierenden Merkmalen, wie z.B. Behinderung, Klasse, Ethnie, sexuelle Orientierung etc., einhergeht. Die mit dem Begriff *Gender* verbundenen unterschiedlichen sozialen Rollen, Geschlechtsstereotypen, spezifischen

⁹⁸ Hierunter sind geschlechtsbezogene Muster von Wahrnehmungen oder Bewertungen zu verstehen. Es handelt sich also im eigentlichen Sinne eher um Verzerrungen, die mit gesellschaftlich und sozialen Vorstellungen und Erwartungen über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse korrespondieren und die nicht nur in der Leistungs- oder Kompetenzfeststellung bedeutsam werden können (vgl. z.B. Eichler et al. 2002).

⁹⁹ Innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften zeichnen sich mittlerweile in der Frauen- und Genderforschung hoch differenzierte theoretische Ansätze ab. Unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen mit ihren spezifischen Forschungsergebnissen haben seit Beginn der Siebzigerjahre den akademischen Diskurs geprägt. Hierauf kann an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden, weshalb exemplarisch auf Becker/Kortendiek (Hg.) 2004 als weiterführende und vertiefende Literatur verwiesen sei.

¹⁰⁰ Hieraus lässt sich ableiten, dass Geschlecht historisch betrachtet je Unterschiedliches meinen kann, da Körperbilder und Inszenierungen sich wandeln, also variabel und auch nicht „universalistisch“ sind. „Die Frau gibt es nicht, ebenso wenig wie den Mann“ (Heintz et al. 1997: 60).

Rechte, Pflichten, Ressourcen, Interessen usw. von Frauen und Männern, die mit deren differenten Positionszuweisungen (*Geschlechterhierarchisierung*) einhergehen, werden nicht als biologisch determinierte, sondern vor allem als gesellschaftlich produzierte verstanden. Geschlechtsbezogene Hierarchien in gesellschaftlichen Institutionen, Organisationen, im Erwerbs- und Privatleben finden sich also einerseits in *Strukturen*, andererseits aber auch in den *sozialen Praxen* von Männern und Frauen wieder, wobei sie sich durch die wechselseitige Beeinflussung verstärken können (vgl. Stiegler 2006: 14 ff.). Um es mit Barbara Stiegler zu formulieren:

„Gender bezeichnet die individuelle Praxis gegenüber gesellschaftlich gegebenen Regeln für Frauen und Männer; Positionen für Frauen und Männer; Identifikationsangebote für Frauen und Männer, die Beziehung zwischen den Geschlechtern und die Muster ihrer Regulierung sowie die institutionelle Verankerung dieser Regeln und die Struktur sozialer Praxis in Organisationen“ (a.a.O.: 20).

Die Hierarchisierung, die sich im Geschlechterverhältnis herausbildet und von den Akteuren/Akteurinnen mittels sozialer Interaktionen sowie durch spezifische Strukturvorgaben (re-)produziert wird, basiert auf traditionellen *Geschlechtervorstellungen* und *Geschlechterverhältnissen*. Innerhalb dieser Verhältnisse, die u.a. durch männliche Dominanz und Benachteiligung von Frauen geprägt sind und spezifische Macht- und Gewaltkonstellationen enthalten können, sind im Sinne *hegemonialer Männlichkeit* zwar auch marginalisierte Gruppierungen von Männern (z.B. Homosexuelle) als Beherrschte, Unterdrückte oder Verlierer zu finden, dennoch spricht der Männerforscher Connell (1999) in diesem Zusammenhang von einer „patriarchalen Dividende“, die für die kollektive Gruppe der Männer trotz alledem Gültigkeit besitzt.

Traditionelle *Geschlechterverhältnisse* beinhalten die Grundannahme der Zweigeschlechtlichkeit (*Geschlechterdualität*) und eine vermeintliche Gegensätzlichkeit der Geschlechter (*Geschlechterpolarität*) (a.a.O.: 21). Diese biologistisch geprägte Geschlechterdualität verlangt, sich eindeutig als männlich oder weiblich gesellschaftlich zu verorten und zu identifizieren, worauf vor allem die Queer- und Transgenderdebatten verwiesen haben. Aus den biologisch unterschiedlichen Möglichkeiten der Geschlechter (zeugen/gebären), des Geschlechts als *Sex* also, werden quasi *natürlich* hierarchisierte, geschlechtstypische Verhaltensweisen abgeleitet (z.B. ernähren/sorgen), die Frauen wie Männer in ihren vielfältigen Verhaltensmöglichkeiten beschneiden können. Kulturell, gesellschaftlich und sozial geprägte Geschlechterverhältnisse, ihre strukturellen Bedingungsfaktoren (z.B. die geschlechtliche Segregation des Arbeitsmarktes) sowie die sie begleitenden Interaktionen und die an diesen Verhältnissen beteiligten Akteure/Akteurinnen geraten aus dem

Bewusstsein und werden gerade nicht mehr als aktiv hergestellte, also konstruierte, sondern als natürlich determinierte wahrgenommen, bewertet und erfahren.

Die Orientierungsfunktion und die Verhaltenssicherheit, die traditionelle Geschlechterverhältnisse, insbesondere in ausdifferenzierten, hochkomplexen und auf Arbeitsteilung basierenden Gesellschaften zu bieten versprechen, tragen zu ihrer Beständigkeit, zum *Mainstream* bei.

3. Die geschlechtliche Segregation¹⁰¹ des Arbeitsmarktes

Die mit der sozialen Differenzierung und Trennung der Geschlechter einhergehende Hierarchisierung bildet auch die Basis für die geschlechtlich geprägte Arbeitsmarktsegregation. Frauen und Männer wählen also nicht Berufe, die sich aus ihrer vermeintlich „natürlichen Geschlechtlichkeit“ ergeben, sondern die überwiegende Beschäftigung von Frauen in personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen ergibt sich aus der mit dem oben beschriebenen Prozess verbundenen sozialen Grenzziehung. Die Unterscheidung von „männlichen“ und „weiblichen“ Sektoren korrespondiert dann nicht nur mit der *geschlechtlichen Arbeitsteilung* sowie mit sozialer Ungleichheit, sondern ist auch an „(geschlechts-) spezifische“ Verhaltensvorschriften gebunden und geht mit unterschiedlichen Gratifikationen sowie gesellschaftlichen und sozialen Dividenden einher.

Obwohl sich im Verlauf der letzten Jahre die Bildungs- und Berufsqualifikationen von Frauen und Männern immer mehr angeglichen haben, wobei junge Frauen heute über durchschnittlich bessere Schul- und Studienabschlüsse verfügen¹⁰²

¹⁰¹ Die geschlechtliche Segregation findet sich in allen industrialisierten Gesellschaften, d.h. Frauen befinden sich z.B. in weniger und in konjunkturell ungeschützten Berufen, in denen zudem Arbeitsleistungen von vornherein tariflich geringer bewertet werden als dies für „Männerberufe“ gilt. Gewerblich-technische Bereiche unterliegen einer höheren tariflichen Entgeltbewertung als die für soziale und helfende Dienstleistungsaufgaben. „Weibliche“ Arbeiten werden in der Regel tiefer eingestuft als ‚männliche‘ – Kraft zählt mehr als Fingerfertigkeit, technische Kompetenz mehr als soziale ...“ (Heintz et al. 1997: 23). „Von ‚segregierten‘ Berufen wird in der Regel dann gesprochen, wenn der Anteil des anderen Geschlechts unter 30 % liegt“ (Heintz et al. 1997: 16).

¹⁰² Seit dem Jahr 2000 verfügen mehr Mädchen als Jungen über ein Abitur, z.B. besitzen im Jahr 2006 33,4 % der 20- bis 25-jährigen Männer und 41,8 % der gleichaltrigen Frauen die Hochschul- und Fachhochschulreife (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 233). „In den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften (73 %) und Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (66 %) waren die Studienanfängerinnen deutlich in der Mehrheit. In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften stellte sich das Geschlechterverhältnis mit einem Frauenanteil von 51 % nahezu ausgeglichen dar. In den Fächergruppen Mathematik und Naturwissenschaften (40 %) und Ingenieurwissenschaften (21 %) waren hingegen Studienanfängerinnen deutlich unterrepräsentiert“ (Datenreport 2006, Statistischen Bundesamt (Hg.): 67).

und die Erwerbstätigkeitsrate von Frauen gestiegen ist, nehmen die Geschlechter nach wie vor differente berufliche Positionen ein, befinden sich in unterschiedlichem Maße in je „(geschlechts-)spezifischen“ Berufen und erfahren für ihre Tätigkeiten unterschiedliche gesellschaftliche Wertschätzung, die sich nicht zuletzt in einem geringeren Durchschnittsgehalt für Frauen niederschlägt¹⁰³.

Die kulturelle und soziale Geschlechterordnung, die sich trotz mittlerweile vierzigjähriger (neuer) Frauenbewegungstradition und gesetzlich verankerter Gleichstellung der Geschlechter noch immer am bürgerlichen Modell des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts zu orientieren scheint, schreibt damit auch die hiermit verbundene Arbeitsteilung der Geschlechter fort. Denn die Hauptverantwortung für öffentliche Belange und die Erwerbsarbeit wird auch im Zeitalter weiblicher Bundeskanzler noch immer überwiegend an das männliche Geschlecht delegiert, und der Bereich des „Care“, also der Fürsorgebereich, wie z.B. die Reproduktionstätigkeiten innerhalb der Familie, wird im Rahmen des bestehenden Geschlechterarrangements noch immer vorwiegend von Frauen übernommen.

Da verwundert es auch nicht, dass, trotz der gestiegenen Gleichberechtigung im (Aus)Bildungsbereich, junge Frauen den technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen, die hervorragende Ein- und Aufstiegschancen bieten, fernbleiben und sich stattdessen weiterhin „geschlechtsspezifisch“ orientieren. So finden sich vor allem in den personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen Frauen, und im Sozialwesen bilden sie fast 80 Prozent der Studierenden (Lukoschat 2007: 9). Entsprechend vereinzelt finden sich Männer in diesen beruflichen Sektoren, denn gesellschaftliche Anerkennung und angemessene Entlohnung sowie Aufstiegschancen lassen diese Berufe häufig vermissen.

4. Der Erzieher/-innenberuf – fest in weiblicher Hand

Im Forschungsprojekt *KomPädenZ* bildete der Beruf der Erzieherin/des Erziehers den Ausgangsberuf. Untersucht werden sollte, welche bereits hier erworbenen Kompetenzen *pauschal* bzw. *individuell* auf den BA Studiengang Sozialarbeit/ Sozialpädagogik anrechenbar sind (vgl. Artikel Eylert et al. in diesem Buch). Auch

¹⁰³ Im EU-Durchschnitt verdienen Frauen 15 % weniger für die gleiche Tätigkeit als Männer, in Deutschland sind es sogar 22 % (Welt-Online). Lediglich 15,4 % der Führungspositionen in deutschen Unternehmen werden durch Frauen besetzt (Lukoschat 2007: 10), im Topmanagement befinden sich lediglich 7,5 % Frauen (ebd.). Zudem haben z.B. nur 40 % der DAX-Unternehmen das Ziel der Entgeltgerechtigkeit in ihren Firmenkodex aufgenommen (vgl. Bildungsspiegel 2008).

dieser Beruf muss als typischer Frauenberuf bezeichnet werden. Lediglich 3,8 % männliches Erziehungspersonal ist in Kindertageseinrichtungen im Gegensatz zu 96,2 % Frauen tätig (Bundesamt für Statistik 2004). Der „Gender-Report 2003“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gibt für das Jahr 1998 an, dass lediglich 3482 Männer als Erzieher in Tageseinrichtungen für Kinder tätig waren (GEW 2003: 12). Die im Oktober 2007 von der GEW veröffentlichte KiTa-Studie „Wie geht’s im Job?“ bestätigt darüber hinaus, was in der Regel für typische Frauenberufe gilt, dass jüngere Erzieherinnen, die in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung tätig sind, von prekären Beschäftigungsverhältnissen betroffen sind, da fast 50 % der unter Dreißigjährigen lediglich einen befristeten Arbeitsvertrag haben. Auch das Merkmal der schlechten Bezahlung trifft für diesen Beruf zu: Je jünger die zu bildenden und betreuenden Kinder sind, desto geringer fällt das Gehalt aus. Erzieherinnen verdienen im Durchschnitt 2100 Euro brutto, womit sie noch unter den Verdienstmöglichkeiten vieler anderer typischer Frauenberufe liegen (GEW 2007)¹⁰⁴.

Die mit der durchschnittlich fünfjährigen und oftmals mehrstufigen Fachschul-ausbildung einhergehende hohe berufliche Qualifikation der Erzieher/-innen (rund die Hälfte der befragten Erzieherinnen im Alter von unter 30 Jahren verfügt darüber hinaus über eine Fachhochschul- bzw. Hochschulreife) und die in diesem Beruf vorfindbaren umfassenden Weiterbildungsaktivitäten der jungen Frauen, führen bis heute nicht zu einer angemessenen gesellschaftlichen und finanziellen Anerkennung (vgl. ebenda). Dennoch geben die von der GEW befragten Erzieher und Erzieherinnen an, trotz der mit ihrem Beruf verbundenen hohen Belastungen und finanziellen Einschränkungen, mit ihrer Arbeit zufrieden zu sein. Das mit dem Beruf der Erzieherin/des Erziehers verbundene mangelnde Prestige führt jedoch nicht zuletzt dazu, dass Männer in diesem Beruf rar sind, woraus sich weitere problematische gesellschaftliche, soziale und bildungspolitische Konsequenzen ergeben können. Aktuell wird in diesem Zusammenhang z.B. über die „Feminisierung der Erziehung“ (Rabe-Kleberg 2005: 135 ff.) und „Bildungskrise der Jungen“ diskutiert (vgl. a.a.O.) bzw. kritisch auf die Benachteiligung von Jungen in der Schule (Cornelißen 2004), im Zusammenhang mit asymmetrischen Geschlechterverhältnissen und der geschlechtlichen Arbeitsmarkt-segregation, verwiesen¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Bankkauffrauen erhalten beispielsweise 400 bis 500 Euro mehr, lediglich Verkäuferinnen verdienen deutlich weniger (ebenda).

¹⁰⁵ Die Bildungsministerin Schleswig-Holsteins, Ute Erdsiek-Rave, hat im Mai diesen Jahres die Kampagne „Mehr Männer in Erziehungsberufe“ gestartet, da z.B. im nördlichsten Bundesland nur 5,2 % Männer in Kindertagesstätten arbeiten und lediglich 11,4 % männliche Pädagogen an Grundschulen unterrichten (Lübecker Nachrichten 2008).

5. Neue Chancen für Erzieherinnen und Erzieher durch Anrechnung von Kompetenzen

Für Erzieherinnen und Erzieher, wie für viele anderweitig beruflich Qualifizierte, stellt die Hochschulzugangsberechtigung in einigen Fällen die erste große Hürde vor der Aufnahme eines Studiums dar. Je nach Bundesland sind die Ausbildungen unterschiedlich strukturiert und geregelt. Nicht überall besteht die Möglichkeit, mit der Ausbildung auch die (fachgebundene) Hochschulreife zu erwerben.

Wird im Rahmen der Erzieherinnen-/Erzieherausbildung die Fachhochschulreife (mit KMK-Vermerk) erworben, kann bundesweit an allen Fachhochschulen (auch außerhalb des pädagogischen Bereichs) studiert werden. Außerdem auch an einigen Universitäten. Für Erzieherinnen und Erzieher ohne formelle Hochschulzugangsberechtigung gibt es in einigen Ländern Sonderregelungen. Zudem bieten viele Hochschulrahmengesetze die Möglichkeit, beruflich Qualifizierte zum Studium zuzulassen, z.B. durch sog. „Immaturenprüfungen“ oder ein „Studium auf Probe“. In Niedersachsen regelt der sogenannte „Meisterparagraph“ (§ 18 NHG) die Gleichstellung des Abschlusses der Erzieherinnen und Erzieher mit dem Meisterabschluss. Dadurch kann in fachbezogenen Studiengängen, innerhalb einer Zulassungsquote, auch dann studiert werden, wenn keine weitere formale Hochschulzugangsberechtigung vorliegt.

Derzeit gibt es in der Bundesrepublik für Erzieherinnen/Erzieher vor allem Anrechnungsmöglichkeiten auf die Studiengänge der „Frühen Kindheit“, „Frühkindliche Bildung“, „Elementarpädagogik“ etc. (für die Studiengänge zur akademischen Ausbildung von Frühpädagoginnen und Frühpädagogen gibt es momentan fast so viele Namen wie einzelne Studiengänge). Viele dieser Studiengänge kooperieren mit Fachschulen für Sozialpädagogik und rechnen Teile der Ausbildung und Berufstätigkeit auf das Studium an, darüber hinaus ist es mitunter (z.B. FH Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven, FH Rauhes Haus Hamburg) möglich, Weiterbildungen vor dem Studium – also während der Berufstätigkeit – zu besuchen und diese anschließend ebenfalls auf ein Studium anrechnen zu lassen. Präsenzzeiten können hierdurch verkürzt werden. Insgesamt ist in den Studiengängen derzeit eine Verkürzung von sechs auf vier, stellenweise auf drei Semester möglich.

Ein ähnliches Konzept der Kooperation von Aus- und Weiterbildung mit einer Hochschule verfolgt das Projekt „KomPädenZ“ dadurch, dass es durch Anerkennungsverfahren Kompetenzanrechnungen ermöglichen möchte. Hintergrund ist die Überzeugung, dass es dieser Berufsgruppe möglich sein muss – neben den

bestehenden und sinnvollen Studiengängen wie „Frühe Kindheit“ –, ihr pädagogisches Profil und Tätigkeitsfeld zu erweitern, wie es z.B. durch einen Studiengang der Sozialarbeit/Sozialpädagogik möglich ist.

Durch die Chance eines verkürzten Studiums der Sozialarbeit/Sozialpädagogik können Erzieherinnen und Erzieher das Tätigkeitsfeld der (früh-)kindlichen Erziehung verlassen. Neue Perspektiven, wie z.B. der Einstieg in die Beratung und Betreuung von Erwachsenen, in die Straffälligenhilfe, die Erwachsenenbildung oder die Sozialadministration usw. könnten sich hierdurch eröffnen. Die staatliche Anerkennung als Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin bzw. Sozialarbeiter/Sozialpädagoge zu erwerben und damit den Zugang zum höheren Dienst zu erhalten, steht den Absolventinnen und Absolventen somit als weitere Möglichkeit des individuellen Aufstiegs offen. Die von hochschulischer Seite angestrebte Kompetenzanerkennung würde darüber hinaus auch einen erweiterten Beitrag zur Professionalisierung von Frauenberufen leisten. Denn eine eventuell durch Werbekampagnen initiierte zukünftig steigende männliche Nachfrage nach typischen Frauenberufen bietet allein noch keine Gewähr, Professionalisierung in geschlechtlich geprägten personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen voranzutreiben (vgl. Krüger 2003).

6. Mainstreaming statt Malestreaming – Gender-Mainstreaming in der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen

Innerhalb traditioneller Geschlechterverhältnisse wird das Männliche als Norm verstanden (*Androzentrismus*), wohingegen Weiblichkeit als Abweichung von dieser Norm (*Malestream*) interpretiert wird. Unter *Mainstreaming* wird ein gängiges, zum selbstverständlichen Handeln einer Organisation/Partei/Institution, aber auch einzelner Personen gehörendes, *normales* Verhalten bezeichnet. Oder anders ausgedrückt :

„Gender-Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse mit dem Ziel, dass die an der politischen Gestaltung beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen“ (Europarat 1998, 2006: 14).

Da soziale Realität auch immer über gesellschaftlich und in Interaktion hergestellte Geschlechterverhältnisse vermittelt wird, gebietet *Gender-Mainstreaming* als *Gleichstellungsinstrument* bei allen gesellschaftlichen Vorhaben, die unterschied-

lichen Lebenslagen, vielfältigen Lebensentwürfe (*Gender-Diversity*) (vgl. ebd.) und Interessen von Frauen und Männern von vornherein systematisch und kontinuierlich zu berücksichtigen. *Mainstreaming* bedeutet dabei, dass dieses Handeln zum normalen und selbstverständlichen Handlungsmuster einer Organisation und der ihr angehörenden Personen wird und als stetiger Prozess und mittels spezifischer Verfahren der kontinuierlichen Weiterentwicklung unterliegt.

Gender-Mainstreaming verfolgt also als Ziel die Gleichstellung der Geschlechter, verbunden mit einer gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Männern an politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Prozessen. Dabei wird *Gender-Mainstreaming* als Strategie und Prozess zur konkreten Umsetzung von Chancengleichheit verstanden, wobei sich unterschiedlicher Instrumente, also unterschiedlicher Methoden zu deren Umsetzung bedient wird (z.B. Genderanalysen, 6 Schritte Methode nach Tondorf, 3-R-Analyse-Methode, etc., vgl. ebd.: 27 ff.). *Gender-Mainstreaming* kann somit als *Leitprinzip moderner Gleichstellung* angesehen werden. Zugleich kann es in auf Pluralität und Individualität basierenden Gesellschaften als *Qualitätsmerkmal* verstanden werden.

Im Gegensatz zu reiner *Frauenpolitik*, die ausschließlich Frauen und deren spezifische Förderung im Sinne des Abbaus von Diskriminierung im Fokus hat, geht es beim *Gender-Mainstreaming* darum, die Erreichung von *Geschlechtergerechtigkeit* als Integrationsstrategie zu begreifen. *Frauenförderung* und *Gender-Mainstreaming* bieten nun im Sinne einer *Doppelstrategie* die Möglichkeit, strukturelle Veränderungen zu bewirken, die sowohl Männer wie Frauen betreffen. Demokratiezuwachs, soziale Gerechtigkeit und Qualitätssteigerungen, die *Gender-Mainstreaming* befördern kann, bilden Effekte konsequenter Anwendung. *Gender-Mainstreaming* sollte deshalb auch im Rahmen von Kompetenzfeststellungsverfahren Berücksichtigung erfahren. Denn noch zu etablierende Anrechnungsmöglichkeiten von Kompetenzen aus typischen Frauenberufen (im Projekt KomPädenZ aus dem Beruf der Erzieher/-innen) auf Hochschulstudiengänge können auch Auswirkungen auf das derzeit im pädagogischen Handlungsfeld herrschende Geschlechterarrangement haben. Die derzeitige geschlechtlich geprägte Segregation des Arbeitsmarktes, hinsichtlich der Funktionen und Verantwortlichkeiten, z.B. gegenüber den Kindern, beinhaltet hierarchische Positionierungen, die im Zuge von Demokratisierungsprozessen der Veränderung bedürfen. Durch stärkere Durchlässigkeit und Aufhebung der bestehenden „Karrieresackgasse“, könnten verschiedene *strukturelle Gender-Mainstreaming-Ziele* erreicht werden. Zu nennen wären hier z.B.:

- a) Die Aufwertung des Berufs der Erzieherin/des Erziehers aufgrund größerer Durchlässigkeit zu anderen sozialen Berufen, ohne Abwertung des bisherigen

typischen „Frauenberufs Erzieherin“. Bisherige Strategien sehen vor allem ein Anreizsystem für männliche Pädagogen vor, was im Umkehrschluss eine Abwertung der weiblichen Pädagoginnen bedeuten würde.

- b) Die mit der Kompetenzanrechnung verbundene höhere Durchlässigkeit und die hiermit erzielte Aufwertung der Erzieherinnen und Erzieher mindert die „Sackgassenfunktion“ des Berufs. Er kann somit zu einem Einstieg in eine breitere pädagogische „Karriere“ werden, auch und gerade für Menschen, denen ein direkter Einstieg in ein Studium nicht möglich ist oder die sich nach der ersten Berufstätigkeit gezielt für eine Weiterqualifizierung entscheiden (z.B. Frauen und Männer nach der Familienzeit). Durchlässigkeit und Gender-Mainstreaming entsprechen sich hier.
- c) Die Ermöglichung zukünftiger besserer beruflicher Rahmenbedingungen, die höhere Qualifizierung, bessere Bezahlung sowie die höhere gesellschaftliche Anerkennung, typische Forderungen aus Gender-Mainstreaming-Analysen, können zusätzliche Bildungsanreize schaffen. *Gender-Mainstreaming* wird so zu einem *Qualitätsmerkmal* im pädagogischen Bereich.
- d) Im Zeitalter des *lebenslangen Lernens* werden Frauen und Männern durch ein Studium weitere berufliche und wissenschaftliche Zugangs- und Qualifikationsstufen ermöglicht, z.B. Masterabschlüsse (auch in anderen Bereichen), Promotion etc.
- e) Der Erzieher/-innenberuf kann für Männer durch die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen an Attraktivität gewinnen. Somit kann auch versucht werden, der „Feminisierung der Erziehung“ und geschlechtlicher Segregation des Arbeitsmarktes entgegenzuwirken.
- f) Indem durch die Anerkennung von erworbenen Kompetenzen die Akademisierung und somit die Professionalisierung eines typischen Frauenberufes vorangetrieben wird, erfahren Frauen in diesem Segment berufliche Förderung, was aus dem Gender-Mainstreaming abgeleitete Konsequenzen wären.

7. Kompetenzfeststellung unter Berücksichtigung der Kategorie Gender

Kompetenzfeststellung, die darauf abzielt, diskriminierungsfrei zu sein, hat darauf zu achten, dass Frauen und Männer in Kompetenzfeststellungsverfahren trotz vermeintlicher Unterschiede als Gleiche behandelt werden müssen, da dies schon vom Grundgesetz her (Artikel 3) geboten ist. Im Sinne des Gender-Mainstreamings geht es also darum, die Gleichstellung und (Geschlechter-)Gerechtigkeit in bzw. trotz der menschlichen Vielfalt (*Gender-Diversity*) zu erreichen.

Die der individuellen Wahrnehmung und Interpretation zugrunde liegenden Prozesse, die Deutung gesellschaftlicher und sozialer Realität sowie die Bewertung von Personen, deren Verhalten und Kompetenzen, erfolgen auch immer auf Basis spezifischer *Geschlechterverhältnisse*, die als *dual*, *polar* und *hierarchisch* beschrieben werden können (vgl. Stiegler 2006: 14ff.). Darüber hinaus bilden sich historisch, kulturell und sozial geprägte Vorannahmen, (Vor-)Urteile, Rollenstereotypen und Geschlechterdifferenzen in Institutionen, Ausbildungs- und Berufsbereichen etc. als Organisationslogiken mit je spezifischen Geschlechterkulturen heraus, die wiederum Wahrnehmungen, Interpretationen von Frauen und Männern sowie ihren Umgang miteinander beeinflussen. Deshalb ist es im Sinne von Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätssicherstellung notwendig, auch bei der Kompetenzfeststellung für die beschriebenen Prozesse und die damit eventuell einhergehenden Wahrnehmungs- und Beurteilungsverzerrungen zu sensibilisieren. Kompetenzfeststellungsprozesse¹⁰⁶ im Zusammenhang mit erhöhter Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Systeme sollten sich diskriminierungsfrei gestalten und nicht auf Basis von *Geschlechterstereotypen*¹⁰⁷ erfolgen. Dass dies noch immer keine Selbstverständlichkeit ist, zeigen jedoch verschiedene Untersuchungen¹⁰⁸.

Leistungen und Kompetenzen werden entsprechend des hierarchischen Geschlechterverhältnisses in eine Werthierarchie eingeordnet und dies sowohl von Frauen gegenüber Frauen, als auch von Frauen gegenüber Männern und umgekehrt. Ohne kritische Reflexion der diesen Verzerrungen zugrunde liegenden Geschlechterstereotypen werden aber auch häufig die Selbsteinschätzungen von Kompetenzen und Leistungen vorgenommen. So verwundert es nicht, dass Frauen sich selbst in gesellschaftlich definierten „frauentypischen“ Eigenschaften und Verhaltensweisen hoch einschätzen, sich demnach als sozialer, einfühlsamer und kommunikativer bewerten und Männer sich dementsprechend in der Tendenz als rationaler, durchsetzungsstärker und belastbarer einstufen (vgl. z.B. Sieverding, 1999). Nicht selten führt die Selbsteinschätzung von Frauen dann

¹⁰⁶ Kompetenzfeststellung im Rahmen des Projektes KompädenZ meint hier immer die individuelle Kompetenzfeststellung, die im Rahmen einer persönlichen Portfoliopäsentation erfolgen kann. Im Gegensatz hierzu steht die sogenannte pauschale Kompetenzfeststellung, die sich aufgrund anderer Feststellungsverfahren ergibt (vgl. hierzu Aufsatz Eylert et al. in diesem Band).

¹⁰⁷ Geschlechtsspezifische Stereotype stellen unterschiedliche soziale Zuschreibungen und Erwartungshaltungen gegenüber Frauen und Männern dar, die z.B. auch bei der Führungskräfteauswahl greifen. So konnte Gmür (1997: 15) nachweisen, dass „Idealbilder von Führungskräften ... von männlichen Stereotypen geprägt sind“ (Umstellung durch Verf.). „Männer und Frauen glauben in gleicher Weise, dass Führungskräfte vor allem stereotyp männliche Eigenschaften aufzuweisen haben sollten – ob sie nun Männer oder Frauen sein mögen“ (ebenda).

¹⁰⁸ vgl. z.B. Krell 2004; Dulisch o.J.

auch dazu, dass sie ihre eigenen Kompetenzen unterschätzen, ihr ‚Licht also unter den Scheffel stellen‘ bzw. ihre Erfolge auf mehrere Teilhaber/-innen verteilen (vgl. z.B. Bellhof 1992). Doch auch wenn Männer und Frauen den Geschlechtsstereotypen, also den gesellschaftlichen Vorstellungen von „Männlichkeit“ und Weiblichkeit“, nicht entsprechen, so erfahren sie mitunter schlechtere Bewertungen, wie z.B. eine aktuelle Studie der Leipziger Arbeitspsychologin Gisela Mohr deutlich macht (Psychologie Heute 4/2007: 16)¹⁰⁹.

Im Rahmen der individuellen Kompetenzfeststellung sind neben dem *Gender-Bias* jedoch auch weitere Beurteilungsfehler im Sinne von Verzerreffekten, die das Dargestellte noch verschärfen können, zu bedenken. Denn ebenso wenig wie sich *Geschlecht* und *Gender* in der Kompetenzfeststellung „neutralisieren“ lassen, so zeigt sich auch mitunter der „subjektive Faktor“ in den Verfahren. Wahrnehmungspsychologie und Eignungsdiagnostik haben hier z.B. auf den *Primacy- – und Recency- –* bzw. auf den *Haloefekt*¹¹⁰ verwiesen, die ebenfalls zu Verzerrungen bei der Beurteilung im Rahmen des individuellen Kompetenzfeststellungsverfahrens führen können.

8. Genderkompetenz in Anrechnungsverfahren

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass die ungleichen Machtpositionsverteilungen zwischen den Geschlechtern ebenfalls bei Kompetenzfeststellungsverfahren bedeutsam und wirkungsvoll sein können. *Gender* nimmt also Einfluss auf die Wahrnehmung und Bewertung von Kompetenzen und gestaltet hierdurch in vielfältiger Weise auch die damit verbundenen Prozessabläufe, Feststellungsverfahren und Interaktionen. Wem es also gelingt, im Rahmen *individueller Kompetenzfeststellung* zu überzeugen und seine in Beruf oder Weiterbildung erworbenen Kompetenzen im Verfahren adäquat darzustellen und nachzuweisen, kann auf Anrechnung seiner Leistungen in einem zukünftigen Studium hoffen. Doch welcher Voraussetzungen bedarf es, sowohl aufseiten der um Anrechnung

¹⁰⁹ Sie weist z.B. nach: Wenn Frauen einen „männlichen“ Führungsstil zeigen und die Mitarbeiterschaft darüber hinaus eher zu traditionellen Geschlechtervorstellungen neigt, dann werden ihre Führungsqualitäten häufig als schlecht bewertet (ebenda).

¹¹⁰ Der *Primacyeffekt* beschreibt das Phänomen, dass die zuerst erhaltenen Informationen die Beurteilung verhältnismäßig stark beeinflussen und der erste Eindruck, im Sinne eines Vorrangeffektes (primacy), für die Bewertungen oft entscheidend ist. Wird hingegen eine Bewertung unverhältnismäßig stark oder ausschließlich vom letzten Eindruck oder einem kurz zuvor stattgefundenen Ereignis beeinflusst und verzerrt, so spricht man vom *Recencyeffekt*. Der *Haloefekt* kann zu einer allgemeinen Aufwertung oder einer allgemeinen Abwertung aufgrund von einem alles überstrahlenden Merkmal führen.

Nachsuchenden wie auch aufseiten der Kompetenzermittler? Oder anders gefragt, welcher spezifischer Kompetenzen bedürfen die an diesem Prozess Beteiligten, um im Sinne von *Geschlechtergerechtigkeit* und *Gleichstellung* Anrechnung erbrachter Leistungen zu ermöglichen?

Die mit dem *Projekt KomPädenZ* verbundene *Gender-Mainstreaming-Strategie* bietet neben dem Beitrag zur Qualitätssicherung auch die Chance, Gleichstellungspolitik innerhalb der Hochschule voranzubringen. Mittels *Genderkompetenz*, die die Voraussetzung für eine diskriminierungsfreie Kompetenzfeststellung bietet, wird der Versuch unternommen, (*Geschlechter-)**Gerechtigkeit* umzusetzen, die Männern wie Frauen sensibilisieren kann, neue berufliche Möglichkeiten zu erkennen, Aufstiegsmöglichkeiten im Sinne *lebenslangen Lernens* wahrzunehmen und damit auch die Chance zu eröffnen, mittel- bis langfristig strukturelle Veränderungen in personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen anzustoßen. Die mit dem *Projekt KomPädenZ* verbundene berufliche Weiterentwicklung von Frauen und die hiermit einhergehenden neuen beruflichen Optionen für Männer werden sich jedoch nicht von alleine ergeben, sondern bedürfen bewusster, planvoller Strategien und gezielter Maßnahmen und Methoden.

Genderkompetenz setzt *geschlechterbezogene Selbstreflexivität* voraus, die nicht automatisch unterstellt werden kann. Sensibilisierung für den eigenen Beitrag zur sozialen Konstruktion von Geschlecht und für Geschlechterverhältnisse mit ihren Diskriminierungsstrukturen bildet deshalb eine notwendige Voraussetzung sowohl aufseiten der um Kompetenzanerkennung Nachsuchenden, wie auch auf Seiten derjenigen, die Kompetenzfeststellungen in der Hochschule vornehmen sollen. Deshalb bedarf es aus Sicht von *KomPädenZ* nicht nur innerhalb des eigenen Projektes, sondern im Rahmen der gesamten *ANKOM-Initiative* (vgl. Freitag i.d. Band) und allen weiteren Anrechnungsvorhaben gezielter *Gendertrainings*. Dabei sollten grundlegende Erkenntnisse der Genderforschung und konkretes Genderwissen im jeweiligen Sachgebiet (z.B. auch in den technisch-naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen/Berufen, in denen sich ja besondere Geschlechterverhältnisse finden) vermittelt werden. Die *Gendertrainings* könnten geschlechtersensibles Handeln und die Umsetzung des Wissens und Wollens in die eigene Praxis befördern und somit ein zusätzliches Element in der Qualitätssicherung des Kompetenzfeststellungsprozesses ermöglichen.

Für diejenigen, die sich beruflich erworbene Kompetenzen anrechnen lassen wollen, sind Informationsmaterialien zu erstellen und gezielte Einführungskurse im Rahmen der Portfoliopräsentationen durchzuführen, in denen auch im Sinne des *Gender-Mainstreamings* auf Genderthemen eingegangen werden sollte. Da sich

im Erzieher/-innenberuf überwiegend Frauen befinden, für die Kompetenzfeststellungsverfahren im Rahmen einer weiteren Akademisierung von Interesse sein könnten, weil sich hieraus neue Aufstiegs- und berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger verkürzter Studienzeit ergeben, sollte in den Einführungskursen speziell auf das Thema der Selbstpräsentation eingegangen werden. Frauen neigen in der Tendenz dazu, eher *bindungsorientierte* als *status-* oder *kompetenzanzeigende Kommunikationsmuster*¹¹¹ zu nutzen, die z.B. dazu führen können, dass sie in der Folge als weniger kompetent beurteilt werden. Oder, wie Deborah Tannen es formulierte: „Frauen schrecken davor zurück, ihre Leistungen öffentlich zur Schau zu stellen, weil sie glauben, dann weniger liebenswert zu sein; doch durch die Statusbrille betrachtet, erscheinen Frauen unsicher und selbstzweifelnd und werden systematisch unterschätzt“ (Tannen 1993: 17).

Die Begleitung des Portfolioverfahrens im Rahmen der Kompetenzfeststellung unter Berücksichtigung des *Gender-Mainstreamings* bietet darüber hinaus auch die Möglichkeit, sogenannten „bildungsfernen Schichten“ den Zugang zur fremden Hochschule mit ihrem ganz eigenen Habitus zu erleichtern sowie informell

¹¹¹ Die hier genannten Kommunikationsmuster werden auch als „geschlechtsspezifische“ bezeichnet, die in Interaktionen erlernt, vermittelt und genutzt werden. Sie beschreiben *geschlechtstypische Verhaltensweisen* und Interaktionen von Männern und Frauen, die aber so nicht von allen Männern und Frauen kommuniziert werden. Die *bindungsorientierten* und *kompetenz-* oder *statusanzeigenden Kommunikationsmuster* stehen beiden Geschlechtern zur Verfügung, sie werden situations- und kontextabhängig angewandt und zum Ausdruck gebracht und verfügen über jeweilige Stärken und Schwächen. *Bindungsorientierte Kommunikationsmuster* zeichnen sich dadurch aus, dass das Gegenüber im Vordergrund steht, die Gestaltung einer symmetrischen Beziehung im Fokus liegt, man sich häufiger in der Kommunikation aufeinander bezieht; Ideen, Meinungen und Wünsche werden eher vage formuliert; eigene Schwächen werden eher angesprochen als Stärken benannt; Meinungsäußerungen werden häufiger als Frage verkleidet und direkte Konfrontationen in Konfliktsituationen werden eher vermieden. *Bindungsorientierte Kommunikation* bildet in personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen Teil der fachlichen Kompetenz, die z.B. Empathie, Zugewandtheit und Beziehung zum Gegenüber betont. Die *status- und kompetenzanzeigende Kommunikation* stellt das Sachthema und die Frage nach der Über- oder Unterlegenheit des Gegenübers in den Vordergrund der Kommunikation. Kommunikation wird deshalb hier auch als Möglichkeit begriffen, die eigene Kompetenz zu zeigen. Weniger Zuhörersignale sind hiermit ebenso verbunden, wie langes Zuhören als problematisch erlebt wird. Wünsche und Meinungen werden direkt artikuliert, die Subjektivität der eigenen Ansicht wird zugunsten objektiver Tatsachenbehauptung kommuniziert, vage Formulierungen und Fragen eher vermieden. Aktive und positive Selbstdarstellung wird als notwendig und normal erachtet, Meinungsverschiedenheiten werden direkt und kontrovers ausgetragen und Konfrontation wird als Möglichkeit begriffen, den eigenen Status zu erhöhen. Innerhalb der Wirtschaft, Wissenschaft und Politik dominiert diese Kommunikationsform. Wer hier eher vorsichtig oder zurückhaltend formuliert und für den das „In-Beziehung-und-Bindung-Sein“ wichtiger ist, als die eigene Kompetenz herauszustellen (z.B. auch durch raumgreifende körpersprachliche Signale), kann damit rechnen, dass er bei Personal- oder Leistungsbewertungen schlechter beurteilt wird.

erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen¹¹². Gender und Diversity erfahren hierdurch Berücksichtigung und dienen damit auch der Rekrutierung neuer Studierendengruppierungen.

Genderkompetenz und Gender-Mainstreaming bilden also notwendige Voraussetzungen im Rahmen von Kompetenzfeststellungsprozessen und bei dem Bestreben, Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen zu erzeugen. Denn: „Je mehr wir über Gender wissen, also genderkompetent sind, desto eher wird es gelingen, sowohl in den Handlungen, für die wir verantwortlich sind, als auch in den Dingen, über die wir sprechen und die wir persönlich gestalten, so manche Verzerrung zu vermeiden. Dies verhindert letztendlich auch Ausgrenzung und Diskriminierung. In professionellen Zusammenhängen führt es dazu, dass differenzierter und damit effizienter gearbeitet wird“ (Baer/Englert 2006: 9 f.).

9. Fazit

Asymmetrische Geschlechterverhältnisse nehmen nicht nur Einfluss auf das Berufswahlverhalten von Männern und Frauen und in der Folge auf die Segregation des Arbeitsmarktes, sondern *Geschlecht* als Strukturkategorie sowie als gesellschaftlich und sozial hergestelltes Phänomen kann auch in vielfältiger Weise in Leistungsbeurteilungs- und Kompetenzfeststellungsverfahren von Bedeutung werden. *Gender-Kompetenz* und *Gender-Mainstreaming* als Veränderungsstrategie und Qualitätssicherungsinstrument bieten Möglichkeiten, die unreflektierte Reproduktion traditioneller Geschlechterverhältnisse zu verhindern. Im Rahmen von Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen vermögen sie Diskriminierung und Fehlbeurteilungen bei Kompetenzfeststellungsverfahren entgegenzuwirken.

Neue berufliche Optionen, Aufstiegschancen und Bildungszuwächse, die im Wissens- und Informationszeitalter von hoher Bedeutung sind, können hierdurch unterstützt werden. Die Berücksichtigung von *Gender-Mainstreaming-Strategien* und die für die unterschiedlichen Arbeitsbereiche noch jeweils zu entwickelnden spezifischen Instrumente könnten Veränderungen hinsichtlich der Hierarchi-

¹¹² Organisations- und Managementkompetenzen, aber auch pflegerische Fähigkeiten und Kenntnisse sowie soziale und kommunikative Kompetenzen, die sich aus Familienverpflichtungen ergeben können, wären hier z.B. ebenfalls teilweise, zumindest wenn sie qualitätsgesichert ermittelt wären, auf spezifische Studiengänge anrechenbar.

sierung und geschlechtlichen Segregation des Arbeitsmarktes bewirken. Dem Mangel an männlichen Fachkräften in personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen bzw. der Unterrepräsentanz von Frauen in technisch-naturwissenschaftlichen Bereichen könnte im Rahmen der Debatte um Durchlässigkeit, Anschlussfähigkeit, Anrechnung und Kompetenzfeststellung sinnvoll begegnet werden.

Die mit der *Gender-Mainstreaming-Strategie* verbundenen neuen Impulse können darüber hinaus das Themengebiet Durchlässigkeit an den Hochschulen befördern. *Geschlechtergerechtigkeit*, die ja im *Bologna-Prozess* als Ziel für die Hochschulen definiert wurde, und die Aufgabe, die Anschlussfähigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen zu verbessern, bilden beide zentrale Elemente des europäischen Hochschulentwicklungsprozesses. Die Genderperspektive bietet deshalb auch eine Chance zur professionellen Weiterentwicklung der Hochschule als Ort für geschlechtergerechte Berufszugänge. Es muss also zukünftig auch darum gehen, die mit der sozialen Konstruktion von hierarchischen Geschlechterverhältnissen verbundenen Fragestellungen auch bei der Anrechnung von Kompetenzen zu berücksichtigen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich. Bielefeld: wbv. Onlineversion: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (27.07.2008).

Baer, Sabine und Dietrich Englert (Hg.) (2006): Gender Mainstreaming in der Personalentwicklung. Diskriminierungsfreie Leistungsbewertung im öffentlichen Dienst. Bielefeld: Kleine Verlag.

Becker, Ruth und Beate Kortendiek (Hg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bellhof, Halla (1992): Mother, father and me Our IQ. In: The Psychologist 5: 309–311. <http://www.personalbeurteilung.de/lernprogramm/intelligenz.htm> (letzter Download 03.08.08, 19.32 Uhr).

Bildungsspiegel (2008): Studie: Gleiches Gehalt für Frauen und Männer zahlt sich aus. In: www.bildungsspiegel.de/aktuelles/studie-gleiches-gehalt-fuer-frauen-und-maenner-zahlt-sich-aus.html (Publiziert am 17. Juni 2008, letzter Download 27.07.2008, 18.20 Uhr).

Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit. Opladen: Leske & Budrich.

- Cornelißen, Waltraud** (2004): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 22 (1): 128–136. Download unter http://www.dji.de/bibs/r61_2150CornelissenLMU.pdf (letzter Download: 11.08.2008).
- Dulisch, Frank** (o.J.): Beurteilungsrichtlinien unter dem Aspekt der Gleichstellung. In: http://www.personalbeurteilung.de/gleich/gleich_index.htm, (letzter Download 14.07.08).
- Eichler, Margrit und Berliner Zentrum Public Health** (2002): Zu mehr Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern: Erkennen und Vermeiden von Gender Bias in der Gesundheitsforschung. Berlin: Blaue Reihe.
- Europarat 1998**: zit. nach **Blickhäuser, Angelika und Hennig von Barga** (2006): Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung. Königsstein: Helmer.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft**: GEW Gender Report 2003. In: <http://www.gew-nrw.de/binarydata/download/GEW-intern/Gender-Report-2003.pdf> (letzter Download 27.07.2008, 19.00 Uhr).
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft** (2007): „Wie geht’s im Job?“ KiTa Studie 2007. Download unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf> (27.07.2008, 21.15).
- Gmür, Markus** (1997): Geschlechtsrollenstereotypen in der Führungskräfteauswahl. In: R. Kliemecki (Hg.): Management, Forschung und Praxis. Konstanz: Universität Konstanz.
- Hartmann, Ernst A. und Ida Stamm-Riemer** (2006): Die BMBF-Initiative ‚Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge‘ – ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems und zum Lebenslangen Lernen. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (Hg.): Hochschule und Weiterbildung. Heft 1. Hamburg: 52–60.
- Heintz, Bettina, Eva Nadai, Regula Fischer und Hannes Ummel** (1997): Ungleich unter Gleichen – Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt a.M.: Campus.
- Krüger, Helga** (2003): Professionalisierung von Frauenberufen – oder Männer für Frauenberufe interessieren? Das Doppelgesicht des arbeitsmarktlichen Geschlechtersystems. In: K. Heinz und B. Thiessen (Hg.): Feministische Forschung – Nachhaltige Einsprüche. Opladen: Leske & Budrich: 123–144.
- Krell, Gertrude** (2004): Diskriminierung von Frauen bei der Entgeltdifferenzierung: Wege zu einer diskriminierungsfreieren Arbeitsbewertung. In: gender politik online, Mai 2004. http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/krell_winter/krell_winter.pdf (letzter Download 14.07.08, 12.13 Uhr).
- Lukoschat, Helga** (2007): Gesellschaft und Wirtschaft im Wandel – berufliche Chancen für Frauen? In: In Führung gehen. Frauen – fit4business. Dokumentation zur gleichnamigen Veranstaltung. Hamburg: A. S. Müller: 8–14.
- Lübecker Nachrichten** (2008): „Mehr Männer in Erziehungsberufe“ vom 22.5.08, S. 1,2,6 (ohne Autor/innenangabe).
- Psychologie Heute** (2007): „Wenig Respekt für weibliche Chefs – Frauen besitzen gute Führungsqualitäten. Anerkennung bekommen sie dafür nicht“. In: Psychologie Heute (4): 16.

- Rabe-Kleberg, Ulla** (2005): Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? In: Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht. Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich, Bd. 2. München: DJI:135–171.
- Robert Bosch Stiftung** (Hg.) (2006): PiK – Profis in Kitas. Das Programm. Stuttgart.
- Sieverding, Monika** (1999): Psychologische Karrierehindernisse für Frauen – Selbstkonzept, Selbstrepräsentation, Selbstselektion? In: Krampen, G., H. Zayer, W. Schönpflug und G. Richardt (Hg.): Zukunft Mensch – Die Republik im Umbruch. Bonn: Deutscher Psychologenverlag: 18–20.
- Statistisches Bundesamt** (2004): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Einrichtungen, Plätze, Personal und Kosten 1990 – 2002. In: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1013471> (27.07.2008).
- Statistisches Bundesamt** (Hg.) (0.J.): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Auszug aus Teil 1. In: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/Datenreport/Downloads/1Bildung,property=file.pdf> (27.07.2008).
- Stiegler, Barbara** (2006): Geschlechter in Verhältnissen – Denkanstöße. In: Schünemann, Claudia (Hg.): Zeit für Gender. Schwülper: Cargo: 14–54.
- Tannen, Deborah** (1993): Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. München: Goldmann.
- Welt-Online** (15.04.2008): Warum Frauen weniger als Männer verdienen. In: www.welt.de/wirtschaft/article1902985/Warum_Frauen_weniger_als_Maenner_verdienen.html (27.07.2008).

9 Lernwege für beruflich Qualifizierte mit Anrechnung: Hochschuldidaktische Herausforderungen

PIA SCHNADT/ELKE KRUSE

Im Rahmen des Projekts „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ an der Alice Salomon Hochschule in Berlin wurde sowohl ein pauschales als auch individuelles Anrechnungsverfahren entwickelt (vgl. Schnadt i.d. Band). Beide Verfahren wurden im Sommersemester 2007 bzw. 2008 erstmals für die Anrechnung von Studienleistungen im Bachelorstudiengang *Erziehung und Bildung im Kindesalter* eingesetzt. Erste Erfahrungen zeigen, dass eine Anrechnung von Vorleistungen jenseits von reiner Verwaltungsarbeit umfangreiche Anforderungen an die anrechnende Hochschule stellt. Insbesondere bezogen auf die hochschuldidaktische Perspektive zeigen sich für die Hochschule neue Herausforderungen. Diesen soll im Folgenden nachgegangen werden.

1. Hochschuldidaktische Implikationen des Bologna-Prozesses

Im Rahmen des Bologna-Prozesses zur Harmonisierung der Studienstrukturen in Europa gerät nach vielen Jahren erstmalig wieder das Lehren und Lernen an Hochschulen in den Fokus der Aufmerksamkeit. Nachdem die Hochschuldidaktik in Deutschland lange Zeit ein Schattendasein gefristet hat, werden seit einigen Jahren auf breiter Basis Diskussionen angestoßen.

Die deutsche Rezeption des Bologna-Prozesses ist dabei zunächst auf Strukturfragen gerichtet. Die Stufung der Studiengänge und die Abschlussarten Bachelor und Master stellen jedoch für sich nur einen Teil der angestrebten Studienreform dar. Diese umfasst weitere Aspekte, wenn die neue Studienstruktur zugleich „als ein möglicher Experimentalraum für besseres Lehren und Lernen an der Hochschule sinnvoll und konstruktiv“ genutzt wird (Welbers 2001: 10).

Wird die Einführung gestufter Studiengänge nicht nur als formale Strukturveränderung verstanden, sondern als hochschuldidaktische Gestaltungsaufgabe betrieben, dann „bringen diese Veränderungen auf den unterschiedlichen Ebenen in ihrer Summe eine neue Lernkultur auf den Weg“ (Reiber 2004: 5). Reiber unterscheidet hier die Ebene der Makrodidaktik, die sich auf die Gesamtstruktur der Studiengänge bezieht, diejenige der Mesodidaktik, die die Ausgestaltung der Module und deren Binnenstrukturierung umfasst, sowie die Ebene der Mikrodidaktik, die die einzelnen Lehrveranstaltungen mit ihren Organisations- und Sozialisationsformen in den Blick nimmt (a.a.O: 5).

Auf *makrodidaktischer* Ebene hat die akademische Bildung in den gestuften Studiengängen die Beschäftigungsfähigkeit (employability) der Absolventen/Absolventinnen zum Ziel. Bei der Entwicklung von Studiengängen sind daher „empirisch gehaltvolle(r) arbeitsmarktsensible(r) Gesamtqualifikationen zu ermitteln und zu operationalisieren“ (Habel 2003: 12). Dieser Grundgedanke, ‚berufsqualifizierende‘ Studienabschlüsse zu verleihen, markiert den „Perspektivwechsel“ von der traditionellen „Inputorientierung“, mit Blick auf die zu vermittelnden Lehrinhalte, zu einer „Outputorientierung“, mit Blick auf die anzustrebenden Kompetenzen (vgl. BLK 2002: 4).

Neben der einschlägigen Fachqualifizierung betonen die gestuften Studiengänge auch die überfachliche Qualifizierung der Studierenden bzw. der Förderung von Schlüsselqualifikationen. Dazu zählen neben anderen Lern- und Arbeitstechniken die Nutzung der Informationstechnologie und vor allem soziale Kompetenz. Gerade in Studiengängen, die Studierende für soziale, pädagogische und pflegerische Tätigkeiten ausbilden, bei denen Interaktion und zwischenmenschliche Kommunikation integraler Bestandteil der beruflichen Arbeit ist, stellen soziale Kompetenzen oftmals Grundkompetenzen für den angestrebten Beruf dar.

So ist für Studiengänge der Erziehung und Bildung im Kindesalter ein „empathisches Fremdverstehen“, eine „latente Aufmerksamkeit und Offenheit für das Geschehen im sozialen Feld und vor allem für die Perspektiven der anderen“ konstitutiv (Nentwig-Gesemann 2008: 7). Daher zielen soziale und frühpädagogische Studiengänge auf „die Entwicklung von Persönlichkeit und Professionalität. Sie bilden Fähigkeiten zur Entwicklung und Reflexion professioneller Haltungen aus“ (Robert Bosch Stiftung 2008).

Auf *mesodidaktischer* Ebene wird das Studium im Sinne der Reform klarer als zuvor als Ganzes betrachtet, Lerninhalte werden stärker aufeinander bezogen, und der Aufbau des Gesamtcurriculums eines Studiengangs erfolgt (bzw. sollte

erfolgen) von der gewünschten Gesamtqualifikation her. Zentrales Element sind hier die Module eines Studiengangs, mit denen Fachzusammenhänge problembezogen strukturiert werden können. „Sie bündeln mehrere Lehrveranstaltungen zu einem Themenkomplex, dienen der Binnenstrukturierung eines Studiengangs und machen diesen überschaubar und transparenter, weil das Fach nicht mehr in Einzelthemen zerfällt. Daneben weisen Module idealiter eine innere Systematik und lernförderliche Logik auf, indem sie Wissensbestände aufeinander aufbauend anordnen“ (Reiber 2004: 6).

Übergeordnet geht es in den frühpädagogischen Studiengängen um die Ausbildung einer professionellen Handlungskompetenz. Damit sich diese entwickeln kann, „muss die Ausbildung auf die Förderung komplexer und eng miteinander verbundener Kompetenzen fokussieren“ (Nentwig-Gesemann 2008: 3) und eine durchgehende und enge Verzahnung von Theorie und Praxis sicherstellen, sodass die Einsozialisierung in einen „forschungsorientierten professionellen Habitus“ ermöglicht wird (vgl. a.a.O.: 1). Folglich müssen Anordnung und Systematik der Module in frühpädagogischen Studiengängen dieses Ziel unterstützen und im Zusammenwirken der Module diesen forschenden Habitus entwickeln.

Die Kompetenzorientierung des gesamten Studiengangs und die problembezogene Anordnung seiner Elemente in den Modulen ziehen den im hochschuldidaktischen Diskurs postulierten „Shift from Teaching to Learning“ nach sich (vgl. Wildt 2003, Welbers/Gaus 2005). Auf *mikrodidaktischer* Ebene vollzieht sich mit den gestuften Studiengängen also ebenfalls ein Perspektivwechsel in der Lehre, und zwar von der Wissensvermittlung hin zur individuellen Lernfähigkeit. Die herkömmliche, vorwiegend instruktional ausgerichtete Hochschullehre verändert sich hin zu einer Lehrauffassung, die sich als Lernförderung versteht und aktives Lernen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Wildt 2005: 2). Damit sind Lehr-, Lern- und Arbeitsformen verbunden, die die Studierenden zum selbstständigen, aktiven und eigenverantwortlichen Lernen anregen und dieses durch eine entsprechende Gestaltung des Lernsettings ermöglichen. Dies erfordert eine Erweiterung des didaktischen Handlungsrepertoires, bei dem den Lehrenden verstärkt Lernsituationen arrangieren, Lernumgebungen entwickeln und bereitstellen und Beratungs- und Betreuungsaufgaben übernehmen.

Auf der formalen Ebene ist Ausdruck dieses Wandels der Umstand, dass die grundlegende Berechnungsgröße nicht mehr die Anzahl der gelehrten Semesterwochenstunden – also die reine Präsenzlehre an der Hochschule – sondern der mit jedem Modul verbundene studentische durchschnittliche Arbeitsaufwand, die sog. „student workload“ ist. Zu dieser gehören neben den Präsenzzeiten auch

Zeiten des Selbststudiums, sei es zur Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, zur Anfertigung von Hausarbeiten, zur Bibliotheksrecherche oder auch zur Tätigkeit in der Praxis im Rahmen von Praktika. Gerade diese Selbststudienanteile, die neben forschungsgebundener Lehre, der Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung und in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesenen Lehrkräften ein zentrales Merkmal akademischen Lernens sind, sollen zu wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit führen.

Der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen findet seinen Ausdruck vor allem aber in einem Lernbegriff, der in der jüngsten Diskussion neue Aufmerksamkeit gewinnt: das forschende Lernen. In frühpädagogischen Studiengängen ist mit forschendem Lernen gemeint, „sich auf die Komplexität des Neuen und Fremden – wie auch des scheinbar Vertrauten – mit offenem und entdeckendem Blick einzulassen und dies zugleich in methodisch kontrollierter, nachvollziehbarer Art und Weise zu tun“ (Nentwig-Gesemann 2008: 1). Als zentral werden hierfür die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung, die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie sowie die Einübung analytischer Forschungs- und Evaluationsmethoden angesehen.

Im Bachelor-/Mastersystem ergeben sich also generelle didaktische Herausforderungen u.a. durch die o.g. Kompetenzorientierung, den angestrebten Berufsbezug, durch Modularisierung und Orientierung an den Lernenden. Diese Herausforderungen implizieren vermehrt Anforderungen an die Lehrenden insbesondere in Bezug auf Praxisbezug, Wissenschaftlichkeit (insbesondere an Fachhochschulen), Kooperationsbereitschaft und Abstimmung untereinander, an interkulturelle Kompetenz und zeitliche Flexibilität, an ergebnisorientiertes Lehren und Prüfen und nicht zuletzt an einen Rollenwechsel hin zu Moderatoren/Moderatorinnen von Lernprozessen. Durch die Tatsache, dass sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen mit Studierenden konfrontiert sind, die über Berufserfahrung aus einer vorangegangenen Berufstätigkeit verfügen, kommen weitere Anforderungen hinzu. Dies gilt einerseits für Bachelorstudiengänge, für die verwandte Ausbildungen auf Ebene der Fachschulausbildung und der beruflichen Bildung existieren, andererseits für die weiterführenden Masterstudiengänge, die teilweise erst nach einer Phase der Berufstätigkeit aufgenommen werden. So suchen in den neuen Studiengängen „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ vielfach berufserfahrene Erzieher/-innen eine Möglichkeit der weiteren Qualifizierung. Auf diese Zielgruppe berufserfahrener Studierender und auf die Vermittlung weiterführender Kompetenzen unter Berücksichtigung der bereits vorhandenen Kompetenzen und Berufserfahrungen sind die Lehrenden aber überwiegend nicht vorbereitet. Dies gilt umso mehr, wenn durch die im Bologna-Prozess vor-

gesehenen Möglichkeiten der Anrechnung vorhandener Kompetenzen aus Aus- und Weiterbildung und/oder Berufspraxis die zur Verfügung stehende Zeit im Rahmen des Studiums verkürzt wird. Kurz gefasst: Die Anrechnung vorhandener Kompetenzen auf Studienleistungen erfordert Studienbedingungen und Lehrende mit einem neuen Lehr- und Lernverständnis, die die besondere Situation von Anrechnungsstudierenden berücksichtigen.

2. Didaktische Herausforderungen bei Anrechnungsstudierenden

Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen wird durch den Bologna-Prozess gefördert. Nicht mehr der Ort bzw. Bildungsgang, in dem Kompetenzen erworben wurden, steht im Vordergrund, sondern der Mensch mit seinen individuellen Kompetenzen. Diese Ziele wurden in den beiden Bologna-Folgekonferenzen 2003 in Berlin und 2005 in Bergen bekräftigt. Im Berlin-Kommuniqué heißt es: „Die Ministerinnen und Minister (...) fordern alle Hochschulen und alle Betroffenen auf, die Möglichkeiten Lebenslangen Lernens auf Hochschulebene, einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse zu verbessern. Sie betonen, dass derartige Maßnahmen wesentlicher Bestandteil der Tätigkeiten von Hochschulen sein müssen.“ (Berlin-Kommuniqué 2003: 8). Und in Bergen wurde als ein Schwerpunkt für die Zeit bis zur nächsten Folgekonferenz im Jahre 2007 die „Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich, einschließlich der Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse“ benannt (Bergen-Kommuniqué 2005: 6).

Durch diese Möglichkeit der Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen werden künftig vermehrt „non-traditional adult students“ ein Studium aufnehmen.

„It is, therefore, essential that higher education institutions take into account the learning needs and biographies of adult students. (...) Non-traditional adults' learning experiences and biographies are often shaped by previous learning experiences, particularly by initial schooling, sometimes in negative ways. Adults also bring with them more and wider life experiences than younger students. This presents a different form of knowledge for universities. Past biographical experiences also shape the attitudes of non-traditional adult students towards learning and their engagement with academic knowledge. This is reflected through the presentation of different types of educational biographies and learner identities amongst adult students. In policy terms it is important that change takes place at the institutional level and that universities across Europe recognise the need to initiate a cultural and pedagogical shift to adjust to its changing student population“ (Johnston/Merrill et al. o.J.: 7 f.).

Was hier für „non-traditional adult student“ formuliert wurde, gilt für Studierende, die einen Teil des Gesamtstudienprogramms im Zuge eines Anrechnungsverfahrens angerechnet bekommen, in besonderer Weise. Anrechnungsstudierende sind „adult students“ und befinden sich, ob mit oder ohne Berufstätigkeit ähnlich wie Studierende, die nach einer Berufstätigkeit ein Studium aufnehmen, in einer anderen Ausgangslage und weisen andere (Lern-)Bedarfe auf als Studierende, die mit der Aufnahme des Studiums ihre erste berufsvorbereitende Qualifizierung anstreben. Die besondere Ausgangslage von Anrechnungsstudierenden ist geprägt durch

- eine besondere Motivation zum Studium wie z.B. ein geplanter oder erhoffter beruflicher Aufstieg, theoretische Begleitung der eigenen beruflichen Praxis, die Hoffnung auf bessere Verdienstmöglichkeiten oder weitere Anregungen neben der Berufstätigkeit.
- eine andere Studierenerwartung, nämlich verwertbares Wissen für die Berufspraxis zu erwerben.
- berufliche Vorerfahrungen, ggf. auch aus einer verantwortungsvollen Position heraus.
- eingeschränkte zeitliche Flexibilität durch gleichzeitige Berufstätigkeit.
- geringere Mobilität durch Beruf und Familie.
- Unvertrautheit mit wissenschaftlichem Arbeiten.
- ein anderes, möglicherweise gezielteres Studierverhalten.

Diese Ausgangslage ist zudem mit der Besonderheit versehen, dass Anrechnungsstudierende eine andere Einsozialisierung in die Hochschule erfahren und ihr Weg zu den akademischen Zielen des Studiums und zu wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit wie auch die Zeit ihrer Hochschulsozialisation in kürzerer Studienzeit erfolgen muss. All diese Aspekte müssen Hochschulen und Lehrende in der didaktischen Planung und Gestaltung von Studium und Lehre berücksichtigen.

Anrechnungsstudierende verfügen häufig über Erfahrungen aus einer mehrjährigen beruflichen Tätigkeit. Diese „non-traditional-students“ haben ggf. nicht nur bereits vielfältige Erfahrungen in genau dem Berufsfeld, auf das hin der Studiengang ausbildet, sondern haben hier auch bereits ggf. verantwortliche Tätigkeiten ausgeübt und Leitungsstellen inne (gehabt). Auf makrodidaktischer Ebene ist im Gesamtcurriculum des jeweiligen Studiengangs zu verdeutlichen, welchen Kompetenzzuwachs gegenüber ihrem Ausgangsberuf Anrechnungsstudierende mit der Aufnahme eines Studiums zu erwarten haben und in welcher Weise sich ihre Beschäftigungsfähigkeit hierdurch verbessert. Auf mesodidaktischer Ebene stellt sich die Frage, welche Rolle diese Erfahrungen für das Lernen an der Hochschule

spielen und wie die angerechneten Kompetenzen im Gesamtzusammenhang der Lerninhalte und für die Ausprägung des angestrebten Qualifikationsprofils des Studiengangs genutzt werden können. Anders gefragt: Wie werden die angerechneten Kompetenzen in den Aufbau der mit dem Gesamtcurriculum eines Studiengangs angestrebten Gesamtqualifikation integriert?

Lehrende sollten Anrechnungsstudierende hier ermutigen, ihre beruflichen Erfahrungen mit relevanten Konzepten, Modellen und Theorien zusammenzubringen und vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen zu bearbeiten. Seit Langem ist bekannt, dass „Berufstätigkeit bildet“, da u.a. im Beruf „die Fähigkeit verlangt und geübt wird, Wissen und Denken in verantwortliches Handeln umzusetzen. Dieses Handeln meint gestaltendes Einwirken auf Sachen und Menschen, Umgang mit Konflikten, das Kooperieren und das Entscheiden in Situationen des Ernstfalls“ (Peters/Pfundtner 1986: 19). Dieses Wissen bringen die Studierenden mit. Hier gilt es, in der Lehre Raum zu schaffen, dies einbringen und bearbeiten zu können – auch wenn sich dieses Wissen möglicherweise auf Module bezieht, die durch Anrechnung nicht mehr belegt werden müssen. Denn für die Ausprägung des im Studiengang angestrebten „professionellen Habitus“ spielt

„... die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung, die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und Biografie sowie die Einübung in analytisch-methodische Verfahrensweisen der Forschung und Evaluation eine zentrale Rolle. Reflexives Orientierungswissen, das durch Berufserfahrung angereichert und vertieft wird, ermöglicht den (zukünftigen) Pädagogen/Pädagoginnen sich zu theoretischen Wissensbeständen ebenso in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu setzen, wie auch zu sich selbst und zu den Beobachtungen und Praktiken des konkreten Alltags. Im Kern geht es darum, implizites Handlungswissen, das prozesshafte „tacit knowledge“ im Sinne von Polany (1969: 155), explizieren zu können und damit diskutierbar und bearbeitbar zu machen“ (Nentwig-Gesemann 2008: 4).

Auf mikrodidaktischer Ebene ist zu berücksichtigen, dass der Studienbeginn für Anrechnungsstudierende nach einer möglicherweise längeren Unterbrechung systematischen Lernens aufgrund beruflicher und familiärer Verpflichtungen eine große Herausforderung darstellt. Zum einen beeinflussen vergangene Lernerfahrungen die Haltung zum späteren Lernen. Zum anderen kann der Studienbeginn für viele eine erhebliche Umstellung bedeuten. Die Einsozialisierung in das hochschulische Lehren und Lernen erfolgt ganz anders als bei lerngewohnten Studienanfängern/Studienanfängerinnen, die direkt oder nach einer kurzen Pause von der Schule an die Hochschule wechseln. Die Liste der zu lesenden Literatur ist oft lang; es müssen Referate und wissenschaftliche Hausarbeiten geschrieben

werden, die in Hochschulen verwendete Sprache wirkt befremdlich und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, den Studienprozess zu strukturieren, geeignete Notizen während der Vorlesungen und Seminare zu machen und den eigenen Lernprozess selbst zu steuern, kann eine große Herausforderung darstellen. Anrechnungsstudierende sind zudem häufig älter als „normale“ Studierende und verfügen z. T. über eine geringere formale Qualifikation als jüngere Studierende. Auch sind einige im Umgang mit Informationstechnologien nicht so firm wie jüngere Studierende (vgl. Johnston/Merrill et al. o.J.: 21.)

Das gemeinsame Lernen von Studierenden, die mit dem Abitur von der Schule zur Hochschule kommen, und berufserfahrenen Anrechnungsstudierenden, stellt die Lehrenden vor weitere Herausforderungen, denn es ist geprägt von unterschiedlichen Lernerwartungen und ggf. einem Wissensvorsprung. Durch die Anrechnung wird zwar sichergestellt, dass Module, die Kompetenzen vermitteln, über die die Anrechnungsstudierenden bereits verfügen, nicht belegt werden müssen. Trotzdem bleibt ein Rest an Vorsprung. (Ältere) Forschungen zur gemeinsamen Arbeit von Studierenden, die mit dem Abitur von der Schule zur Hochschule kommen und denen, die über den Zweiten Bildungsweg an die Hochschule gelangen, verweisen auf eine „Ambivalenz von gegenseitiger Bewunderung und Abneigung“. Den Abiturienten sind die anderen etwas „suspekt“ (aufgrund ihres Alters), allerdings beneiden sie sie auch im Hinblick auf ihre Praxiserfahrungen. Die Absolventen/Absolventinnen des Zweiten Bildungsweges halten Erstere dagegen vielfach für „unausgegoren“ bei gleichzeitiger Bewunderung ihrer „Fähigkeit, komplizierte theoretische Probleme bis in einzelne Verästelungen zu diskutieren“ (Ortmann/Ortmann 1978: 193). Während Erstere eher abstrakt theoretisch arbeiten und diskutieren können, steht zu erwarten, dass Letztere vor ihrem Hintergrund ergebnisorientierter und praxisbezogener kommunizieren möchten.

Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich an berufserfahrene Studierende richtet, zeigen auch eine veränderte Erwartungshaltung der Studierenden. Diese wünschen sich „brauchbares Wissen“, ggf. auch weniger „Detailwissen“ als eine „Erklärung von Zusammenhängen und Hilfen für Problemlösungen“ (Lenz 1982: 51 f.). Es ist zu vermuten, dass Anrechnungsstudierende eine ähnliche Erwartungshaltung aufweisen.

Ebenso ist zu vermuten, dass von im Berufsfeld tätigen Studierenden ein praktischer Bezug des Studiums stärker eingefordert wird als von anderen. Noch existieren keine Forschungsergebnisse zum Lernverhalten von Anrechnungsstudierenden. Ältere Forschungsergebnisse zu berufstätigen Studierenden verweisen auf gewünschte Rezepte zur unmittelbaren Anwendung, auf den Wunsch nach

einer Erweiterung der eigenen Problemlösefähigkeit und Kompetenzen nicht nur zum besseren Verstehen, sondern auch zum Verändern der Praxis und zur kritischen Sicht auf Praxis (vgl. Peters/Pfundtner 1986: 78). Darüber hinaus haben Anrechnungsstudierende häufig multiple Rollen und Anforderungen als Student/-in, Elternteil und Berufstätige/-r zu erfüllen. Erfahrungen aus weiterführenden Studiengängen zeigen, dass Studierende, die bereits in ihrem Beruf gearbeitet haben, diesen selten wieder gänzlich aufgeben – schon gar nicht in Zeiten schlechter Arbeitsmarktsituation (vgl. u. a. Kruse/Henke 1996). Studienorganisatorisch gilt es, ihnen ein Studium in Teilzeitform, ggf. ergänzt um Fernstudienelemente, zu ermöglichen, sodass dies neben einer beruflichen Tätigkeit realisiert werden kann. Dies ist jedoch nur ein relevanter organisatorischer Aspekt, der bei der Gestaltung von Studiengängen berücksichtigt werden sollte. Konsequenzen sind auch spezielle Zeiten für Lehrveranstaltungen (z.B. in den Abendstunden und am Wochenende und/oder in Kompaktform), aber auch ein entsprechender Zugang zu Bibliothek, Verwaltung und Studienberatung.

Anrechnungsstudierende belegen zudem weniger Module als ihre Kommilitonen/Kommilitoninnen. Dies impliziert zweierlei Arten von Konsequenzen:

- Entweder gestalten sie das Studium so, dass sie in der vorgesehenen Regelstudienzeit die verbleibenden Module absolvieren, d.h. sie haben mehr „Luft“ im Studium
- oder sie versuchen, das Studium zu verkürzen.

Insbesondere im zweiten Fall muss die Hochschule die entsprechenden Rahmenbedingungen bieten. Dies betrifft formale Aspekte wie die Frage, ob das Studium vor Ablauf der Regelstudienzeit absolviert werden kann, aber vor allem organisatorische. In der Regel liegen die Module, die in einem pauschalen oder individuellen Verfahren angerechnet werden können, nicht ausschließlich in den ersten Semestern, sondern verteilen sich über das gesamte Studium. Im Ausnahmefall kann sich die Anrechnung sogar auf Module in höheren Semestern beschränken.

Insbesondere in Studiengängen, die aufgrund ihrer Größe nur einzügig angeboten werden (wie es z.B. beim Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule der Fall ist) und/oder solchen, bei denen ein Studium im Jahrgangsprinzip vorrangig empfohlen wird, müssen Anrechnungsstudierende sich somit abweichend vom allgemeinen Lehrplan ihres Semesters individuelle Studienverlaufspläne erstellen. Dies erfordert eine intensivere Studienberatung, da sich u.a. Probleme durch zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, die für unterschiedliche Semester angeboten, von den Anrechnungsstudierende aber in einem Semester belegt werden wollen, ergeben können.

Die besondere Ausgangslage von Anrechnungsstudierenden, ihre (beruflichen) Erfahrungen, die inhaltliche Verschränkung mit der Berufstätigkeit, besondere Ziele, Motive und Lernsituationen gilt es in der gesamten didaktischen Planung der Studiengänge und der Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. Sowohl im Rahmen methodischer als auch inhaltlicher und zeitlicher Planung erfordert ein durchdachtes Studienkonzept eine Reflexion dieser Aspekte.

3. Konsequenzen für die hochschuldidaktische Gestaltung von Studiengängen für Anrechnungsstudierende

Die Aspekte, die es bei der gesamten didaktischen Planung von Studiengängen und Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen gilt, sind vielfältig. Konsequenzen für eine anrechnungsfreundliche Gestaltung von Studiengängen könnten bspw. sein:

- Die Schaffung formaler und organisatorischer Rahmenbedingungen, die der besonderen Situation von Anrechnungsstudierenden Rechnung tragen. Dies können z.B. veränderte Öffnungszeiten der Verwaltung oder Abendsprechstunden der Lehrenden sein. Dies betrifft jedoch auch die Berücksichtigung von möglichen Studienzeiten bei berufstätigen Studierenden in der zeitlichen Planung von Pflichtveranstaltungen.
- Besondere Studien- und Lehr-Lern-Formate, sei es als berufsbegleitende oder berufsintegrierende Teilzeit- oder Fernstudienangebote, sowie die Integration von Elementen des E-Learning und Blended-Learning in Studiengänge.
- Die Ermöglichung individueller Studienverlaufsplanungen durch die Bereitstellung entsprechender Beratungsangebote oder eine zeitliche Streckung des Studiums.
- Die Entwicklung einer durchdachten Gesamtstruktur der Studiengänge, in denen die angerechneten Kompetenzen in das Gesamtprofil des Studiengangs integriert werden können. Dazu gehört ebenso die Bereitstellung von Lernarrangements, die die vorhandenen beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und Raum für deren Reflexion bieten.
- Beratungs- und Betreuungsangebote, die eine Einsozialisierung in die Hochschule unterstützen, eine mögliche Distanz zu fachwissenschaftlicher Sprache und hochschulischen Lernprozessen verringern und Hilfestellung beim Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken bieten.

Neben der Integration von Anrechnungsstudierenden in herkömmliche Studiengänge sollte auch überdacht werden, in welchen Fällen sich eigene Studienprogramme mit besonderen Rahmenbedingungen und spezifischen Lehr-Lern-Konzeptionen anbieten.

Einen solchen Weg schlägt die Alice Salomon Hochschule ein. Zum Wintersemester 2008 wird hier erstmals das bestehende Studienkonzept für den grundständigen Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter in einer berufsintegrierenden Studienform angeboten. Fachlich-inhaltliche Grundlage ist das seit knapp dreieinhalb Jahren erprobte, kontinuierlich weiterentwickelte und systematisch evaluierte Studienkonzept des Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“. An der Alice Salomon Hochschule existieren durch die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge“ bereits fundierte Vorarbeiten zur Entwicklung flexibler Lernangebote in berufsintegrierender Form. Die berufsintegrierende Studienform umfasst zunächst die Anrechnung bereits am Arbeitsplatz erworbener Kompetenzen, die den Ausgangspunkt für individuelle Lernvereinbarungen zwischen Studierenden, Arbeitgeber und Hochschule bilden. Die Lernziele und -inhalte des Studiengangs werden teilweise am Arbeitsplatz bearbeitet. Um diesen Lernprozess zu unterstützen, werden begleitende Studienprogramme (Präsenzseminare, verschiedene Formen des „distance learning“, Beratung) und Materialien angeboten.

Der Studienverlauf orientiert sich an der Forderung der Studierfähigkeit für im Beruf stehende pädagogische Fachkräfte und sieht deshalb eine Konzentration der Präsenzphasen in Blockform vor. In jedem der insgesamt sieben Semester (Regelstudienzeit) wechseln sich der Erwerb theoretischer und methodischer Grundlagen in Präsenzphasen mit der konkreten Umsetzung und Bearbeitung von Aufgaben und Fragestellungen in der praktischen Tätigkeit und der Reflexion und Analyse in folgenden Präsenzveranstaltungen ab. Die Leistungen, die in der praktischen Tätigkeit erbracht und nachgewiesen werden, bilden im Sinne eines „work based learning“ einen integrativen Bestandteil der zu erbringenden Gesamtleistung. Studienbücher und andere Studienmaterialien unterstützen das die Präsenz- und Praxisphasen ergänzende Selbststudium, das ebenfalls einen erheblichen Anteil der Studienleistung stellt. Die Studierenden werden in den am Lernort Praxis verbrachten Studienphasen und während der Selbstlernphasen von den Dozenten/Dozentinnen intensiv betreut und beraten. Dazu soll eine internetbasierte Lernplattform aufgebaut werden, über die auch Elemente des E-Learning eingesetzt werden können.

Auf diese Weise möchte die Alice Salomon Hochschule berufserfahrenen Erzieher/Erzieherinnen, die ihre Berufstätigkeit nicht unterbrechen wollen oder können und die bisher weitestgehend abgeschnitten sind von den Chancen einer akademischen Ausbildung, unter Anrechnung ihrer erworbenen Kompetenzen eine Qualifizierungsmöglichkeit bieten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Bologna-Prozess neben der Reform der Studienstruktur vor allem vielfältige hochschuldidaktische Gestaltungsaufgaben und die Herausforderung, „die Lehre vom Studium her neu zu denken“ (Wildt 2005: 2) beinhaltet. Hinzu kommen Anforderungen, die sich aus der Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen, wie dies im Bologna-Prozess vorgesehen ist, ergeben.

Grundsätzlich kommt eine modularisierte Studienstruktur der Anrechnung beruflicher Kompetenzen entgegen: Module können angerechnet werden, das Studium kann im „Bausteinsystem“ absolviert und vorhandenes Wissen und Können können eingebracht werden. Gleichzeitig impliziert Anrechnung ein Umdenken in der Lehre, sodass lebenslanges Lernen unterstützt und die Situation von lernenden Erwachsenen angemessen berücksichtigt wird. Dazu bedarf es neben neuen konzeptionellen Ansätzen, wie z.B. in diesem Beitrag benannt, auch angemessener formaler und organisatorischer Rahmenbedingungen, die eine Umsetzung ermöglichen.

Literatur

Bergen-Kommuniqué (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.–20. Mai 2005. In: http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf (06.06.2008).

Berlin-Kommuniqué (2003): „Den europäischen Hochschulraum verwirklichen.“ Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. In: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf (06.06.2008).

Habel, Werner (2003): Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: *Erziehungswissenschaft* 14 (27): 6–22.

Johnston, Rennie, Barbara Merrill, Ana Maria Ramalho Correia u.a. (o.J.): Enriching Higher Education. Learning and teaching with non-traditional adult students. o.O. (<http://www2.warwick.ac.uk/study/cll/research/lihe/lihehandbook.pdf>) (06.06.08).

Kruse, Elke (2007): Akademisierung auf Raten – Soziale Arbeit und ErzieherInnenausbildung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus., Nentwig-Gesemann, Iris., Schnadt, Pia. (Hg.): *Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik*. München: Reinhardt Verlag: 58–68.

Kruse, Elke und Stefanie Henke (1996): Lernerwartungen und Lernbedingungen von berufstätigen Studierenden. Eine Befragung im Ergänzungsstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Gesamthochschule Essen. Regensburg: S. Roderer.

Lenz, Werner (Hg.) (1982): *Wissenschaftliche Weiterbildung*, Wien: Böhlau.

- Nentwig-Gesemann, Iris** (2008): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren/lernort-hochschule/forschendes-studieren> (06.06.08).
- Ortmann, Friedrich und Hedwig Ortmann** (1978): Absolventen des zweiten Bildungsweges und Abiturienten in gemeinsamen Lehrveranstaltungen an der Universität. In: Krüger, Helga und Wilfried Müller (Hg.): Studenten des zweiten Bildungsweges: Studium zwischen zwei Berufsphasen. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik: 191–208.
- Peters, Otto und Raimund Pfundtner** (Hg.) (1986): Studium neben dem Beruf. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiber, Karin** (2004): Lehrer-Bildung als hochschuldidaktische Herausforderung – Neue Studienkonzepte und ihre Reformpotenziale. In: http://www.zfhd.at/resources/downloads/ZFHD_02_03-Reiber_Lehrerbildung_1000224.pdf (06.06.08).
- Robert Bosch Stiftung** (2005): PiK – Profis in Kitas. Programm zur Professionalisierung von Frühpädagogen in Deutschland. Leitbild für die curriculare Entwicklungsarbeit. In: <http://pik.out.banality.de/studiengangsentwicklung/leitbilder/leitbild.pdf> (06.06.08).
- Welbers, Ulrich und Olaf Gaus** (2005): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld: Bertelsmann.
- Welbers, Ulrich** (2001): Studienreform mit Bachelor und Master. Eine einführende Problembeschreibung aus der Sicht des Lehrens und Lernens an der Hochschule. In: Welbers, Ulrich (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Neuwied und Kriftel: Luchterhand: 1–22.
- Wildt, Johannes** (2005): Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung. Kurzfassung eines Vortrags zur Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“, Berlin 17.11.2005. In: <http://www.fb12.uni-dortmund.de/dyn/ewft/index.php?module=Pagesetter&type=file&func=get&tid=7&fid=file&pid=154> (18.06.2008).
- Wildt, Johannes** (2003): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In: Bündnis 90/ Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf: 14–18.

Profil der Autorinnen und Autoren

Inge Bergmann-Tyacke, MPhil, BSc, Krankenschwester, Lehrerin für Pflegeberufe

Inge Bergmann-Tyacke ist derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FH Bielefeld in der Kompetenzplattform KomPASS – Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich – tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte dort liegen im Bereich Projektmanagement, Forschung und internationale Kooperation. Sie war vorher wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ANKOM-Pflegeberufe und arbeitete mit Mirko Schürmann und Barbara Knigge-Demal zusammen.

E-Mail: inge.bergmann-tyacke@fh-bielefeld.de

Thomas Evers, M.A. & Dipl.-Berufspädagoge (FH)

Thomas Evers ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Fachhochschule Bielefeld und dort in verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf dem Feld der Gesundheits- und Pflegeberufe tätig. Er arbeitete als wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Ines Hüntelmann im Projekt ANKOM-BBiG. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Durchlässigkeit zwischen Beruf und Studium mit Blick auf die Vergleichs- und Anrechnungsfähigkeit beruflich und hochschulisch erworbener Qualifikationen/Kompetenzen; (Fach-)Weiterbildungen der nichtärztlichen Heilberufe; Konstruktion beruflicher Curricula. Er promoviert derzeit an der Universität Bremen.

E-Mail: thomas.evers2@fh-bielefeld.de

Andreas Eylert, Dipl.-Sozialarbeiter/Dipl.-Sozialpädagoge

Andreas Eylert ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Forschungsteams „NetzwerG“ der Leuphana Universität Lüneburg, das u.a. das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „KomPädenZ“ verantwortet. Neben der Mitarbeit in Forschungsprojekten ist er im Bereich der Partizipation und der Erwachsenenbildung tätig.

E-Mail: eylert@uni.leuphana.de

Dr. Walburga Freitag

Walburga Freitag ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover, und beteiligt an der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM. Zuvor war sie an der Universität Bielefeld im Bereich Berufsbildung und Bildungsplanung tätig, u.a. mit den Schwerpunkten Wissensentwicklung der Gesundheits- und Sozialberufe, Professionalisierung, (Berufs-)Biografieforschung und Diskursanalyse. Sie besitzt biografische Selbsterfahrungen in den Prozessen des Übergangs als Studierende an die Hochschule nach einer Tätigkeit als Ernährungsmedizinische Beraterin.

E-Mail: freitag@his.de

Prof. Dr. Angelika Henschel, Sonderpädagogin

Angelika Henschel ist Professorin im Institut für Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg. Ihre Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Veröffentlichungen sind: Gewalt im Geschlechterverhältnis, Lebenslagen von Mädchen und Frauen mit Behinderungen, Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Seit 1999 ist sie gemeinsam mit den Kollegen Krüger, R., Schmitt, C., Stange, W. im Forschungs- und Entwicklungsprojekt NetzwerG im Rahmen zahlreicher Forschungsprojekte tätig.

E-Mail: henschel@uni.leuphana.de

Ines Hüntelmann, Dipl.-Berufspädagogin (FH) und Physiotherapeutin

Ines Hüntelmann ist zurzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Bielefeld tätig und beschäftigt sich im Rahmen dieser Tätigkeit mit unterschiedlichen Themen der Berufsbildungsforschung. Sie war als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit Thomas Evers im Projekt ANKOM-BBiG beschäftigt.

E-Mail: ihuentelmann@fh-bielefeld.de

Dr. Barbara Knigge-Demal

Barbara Knigge-Demal ist seit 1996 als Professorin für „Pflegerwissenschaft mit dem Schwerpunkt Pflegedidaktik“ an der Fachhochschule in Bielefeld, in der Ausbildung von Berufspädagogen für Gesundheitsberufe und Pflegemanager tätig. Ihr Forschungsschwerpunkt ist im Bereich der Kompetenzentwicklung, Kompetenzförderung und Kompetenzmessung angesiedelt.

E-Mail: barbara.knigge-demal@fh-bielefeld.de

Rolf Krüger

Rolf Krüger ist Sozialoberamtsrat und als lehrender Sozialarbeiter an der Leuphana Universität Lüneburg tätig. Er war lange Zeit Studiendekan und Studiengangsleiter der BA-Studiengänge Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Seine Lehr- und Forschungsgebiete sind Jugendhilfe, Sozialhilfe, Sozialmanagement und Betreuungsrecht.

E-Mail: r.krueger@uni.leuphana.de

Prof. Dr. Elke Kruse, Dipl.-Pädagogin, Dipl.-Soz.Pädagogin

Elke Kruse ist Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Ausbildung für Soziale Arbeit: Geschichte und aktuelle Studienreform mit Bachelor und Master, Internationale Dimension der Sozialen Arbeit in Geschichte und Gegenwart, Entwicklung von Studienkon-

zeptionen für Soziale Arbeit und Bildung und Erziehung im Kindesalter, Hochschuldidaktik und -politik.

E-Mail: elke.kruse@asfh-berlin.de

Christof Schmitt, Dipl.-Sozialarbeiter/Sozialpädagoge

Christof Schmitt ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Institut für Sozialarbeit/ Sozialpädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Veröffentlichungen sind: Gründung und Finanzierung freier Träger, Schulsozialarbeit, Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Verwaltungslehre. Er ist seit 1999 gemeinsam mit den Kollegen Henschel, A., Krüger, R., Stange, W. im Forschungs- und Entwicklungsprojekt NetzwerG im Rahmen zahlreicher Forschungsprojekte tätig.

E-Mail: c.schmitt@uni.leuphana.de

Pia Schnadt, Dipl.-Pädagogin, Aufbaustudium zu Personalentwicklung in lernenden Unternehmen (MA 2004)

Pia Schnadt ist seit 2008 Leiterin der Personal- und Qualitätsentwicklung bei FRÖBEL e.V. Vorher war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der ASFH Berlin im Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen“ (2006–2007). Währenddessen arbeitete sie mit an der Entwicklung des „Qualifikationsrahmens für die Ausbildung von FrühpädagogInnen“ im Rahmen des Programms PiK – Profis in Kitas der Robert Bosch Stiftung. Ihre ersten zehn Berufsjahre (1995–2005) war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim heidelberger institut beruf und arbeit (hiba gmbh) tätig.

E-Mail: schnadt@froebel-gruppe.de

Mirko Schürmann, Dipl.-Psychologe

Mirko Schürmann arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter sowie zeitweise als Lehrbeauftragter/Dozent für den Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte im Projekt ANKOM-Pflegeberufe waren die Instrument- und Verfahrensentwicklung, Evaluation und Öffentlichkeitsarbeit.

E-Mail: mirko.schuermann@fh-bielefeld.de

Prof. Waldemar Stange

Waldemar Stange ist Professor im Institut für Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Leuphana Universität Lüneburg. Er ist Erziehungswissenschaftler. Seine Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Veröffentlichungen sind: Kommunale Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Prävention im schulischen Bereich, Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Konzepte sozialökologischen Lernens

(Sozialraum- und Lebensweltanalyse, kinderfreundliche Dorferneuerung), Fort- und Weiterbildungsdidaktik (Entwicklung von Qualifizierungsprogrammen für Mitarbeiter in der Sozialen Arbeit), Methodenentwicklung. Seit 1999 ist er gemeinsam mit den Kollegen Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C. im Forschungs- und Entwicklungsprojekt NetzwerG im Rahmen zahlreicher Forschungsprojekte tätig.
E-Mail: stange@uni.leuphana.de