

Praxis versus Theorie?

Das Feld der Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen auf Hochschulstudiengänge

Walburga Katharina Freitag

Zusammenfassung

Seit einer Dekade werden in Deutschland Verfahren der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen entwickelt oder angewendet, die an in Großbritannien entwickelte Konzepte des „Assessment/accreditation of prior experiential learning“ anschließen. Das Assessment von Erfahrungslernen spielt bei den in deutschen Universitäten und Fachhochschulen implementierten Verfahren jedoch bislang eine geringe Rolle. Auch steht eine grundlegende Auseinandersetzung um das Verständnis und Verhältnis von Theorie und Praxis und der Modi der Produktion von Wissen noch aus: Theorie wird nach wie vor mit hochschulischer Tätigkeit verbunden und außerhochschulische Tätigkeit als Praxis eingeordnet, zudem werden die Begriffe Praxis und Erfahrung oftmals synonym verwandt. Der Beitrag möchte auf die damit verbundenen Fragen aufmerksam machen, deren Klärung von großer Bedeutung ist.

Theorie der Praxis, Praxis der Theorie, Praxistheorie, Theorie sozialer Praktiken, hochschulische Praxis, wissenschaftliche Praxis, Praxis des Studierens/Studiums, Forschungspraxis, Praxisforschung, außerhochschulische Praxis, berufliche Praxis, betriebliche Praxis ... Erfahrung ... Studienerfahrung, Lernerfahrung, Forschungserfahrung ... Berufserfahrung, Praxiserfahrung, Lebenserfahrung ... Wissen! ... Anrechnung.¹

1. Erfahrung

Einer der ersten im deutschsprachigen Raum erschienenen Beiträge zum weiten Feld der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen wurde von Peter Alheit 1998 geschrieben und trägt den pointierten Titel „Erfahrung versus akkreditiertes Wissen? Der Stellenwert nicht-formalen Lernens im Bildungssystem der BRD“. Der Aufsatz entstand im Kontext eines Sokrates-Projektes „Assessment of Prior Experiential Learning“ (A-PEL) (Alheit/Kammler et al. 1998). Es ging um Fragen der Bewertung und Anerkennung von Lernen und insbesondere von Erfahrungslernen², das vor dem Studium

erfolgte. Alheit verweist auf den Erfahrungsbegriff des amerikanischen Pragmatismus sowie auf das „emphatisch-politische Erfahrungskonzept“ von Oskar Negt und Alexander Kluge (Alheit 1998, S. 15), der als „Erfahrungsansatz“ (Kluge 1968) besonders in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit aufgegriffen wurde. Ein theoretisches Modell von Erfahrungslernen war von Kolb (1984) mit starker Bezugnahme auf die Arbeiten von Dewey, Lewin und Piaget entwickelt worden³, und wurde in den 1980er und 90er Jahren insbesondere von der Erwachsenenbildung aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. auch Olesen 2006). Mit dem Beitrag war Alheit seiner Zeit voraus, die Fragen sind heute so aktuell wie damals.

Erst einige Jahre nach Durchführung des an der Universität Bremen angesiedelten Projektes (vgl. Alheit/Piening 1999) gelangte das Thema mit einem Fokus auf eine Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in Deutschland auf die bildungspolitische Agenda. Damit waren gleichzeitig die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und der hochschulischen Bildung sowie die Frage der Berücksichtigung von Berufserfahrung stark adressiert. In ein neues sprachliches Gewand gekleidet vollzieht sich gleichzeitig ein nahezu unbemerkt verlaufener Wandel der Begriffe, statt von Erfahrung ist von Kompetenz die Rede. Dabei war der weite, alle Bereiche des Lebens einfangende Erfahrungsbegriff theoretisch und konzeptuell immer noch anschlussfähig (vgl. z. B. Laur-Ernst 2000, Overwien 2000), erhält danach aber eher einen Platzhalterstatus. Die Begriffe Berufserfahrung oder praktische Erfahrung finden sich im Rahmen des gegenwärtigen Anrechnungsdiskurses nur noch selten, unabdingbar ist eine Übersetzung in Lernergebnisse und Kompetenzen. Im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen und im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse wird der Erfahrungsbegriff nicht verwandt.

Der Erfahrungsbegriff ist stark mit dem Praxisbegriff verknüpft, und die Theorie-Praxis-Frage stellt sich im Kontext des Anrechnungsthemas gleich mehrfach und in unterschiedlichen Facetten. Im Rahmen dieses Beitrags gehe ich einigen Facetten explorativ nach, anderen gar nicht⁴. Mit dem Beitrag möchte ich Themen und Fragen auf die Agenda bringen, die den Diskurs innerhalb der Erwachsenenbildung als auch der Hochschule stimulieren können. Hierfür werde ich im zweiten Abschnitt erläutern, welchen Stellenwert die Anrechnung im europäischen Diskurs hat, um im dritten Abschnitt auf die gegenwärtige Praxis der Anrechnung einzugehen und den Beitrag mit einer Inbeziehungsetzung von Theorie, Praxis, Wissen und Anrechnung abzuschließen.

2. Anrechnung – der europäische und nationale bildungspolitische Diskurs

Zunächst zur Frage des Stellenwerts von Anrechnung, welche Bedeutung hat das Thema? Obschon im nationalen Hochschuldiskurs die Themen dominieren, die mit der Umsetzung der gestuften Studiengänge Bachelor- und Masterabschlüssen und ihrer Qualitätssicherung verbunden sind, stellen auf europäischer Ebene die gegenseitige Anerkennung von in anderen Hochschulen anderer Länder erworbenen Credits sowie die Anrechnung von studiengangsäquivalenten Lernergebnissen, die außerhalb

des Hochschulraumes erworben wurden, zentrale Themen des Bologna-Prozesses dar. Dies liegt darin begründet, dass für das zentrale Ziel der „Errichtung des europäischen Hochschulraumes“ (Europäische Kommission 1999) die Bildungsmobilität⁵ und damit einhergehend die transnationale und transinstitutionelle Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen in hohem Maße relevant und aufeinander verwiesen sind.

Bereits in der 1999 veröffentlichten Bologna-Erklärung wird das Ziel der „Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden flankiert um die Formulierung: „Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt“ (ebd.). Punkte, also Credits bzw. ECTS werden zu einer gültigen Währung.

Die Anrechnung von Credits und Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen wurde in den Publikationen der Europäischen Union zum Dreh- und Angelpunkt europäischer Bildungspolitik (vgl. Freitag 2009). Im Anrechnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz von 2002 findet sich dann die erste richtungsweisende Ausformulierung für den deutschen Hochschulraum: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können max. 50% eines Hochschulstudiums ersetzen, wenn (...) sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK 2002). Auch hier steht akkreditiertes Wissen im Mittelpunkt, 90 von 180 ECTS können durch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen ersetzt werden⁶. Der zweite Anrechnungsbeschluss von 2008 ergänzt die Vorgaben des Beschlusses von 2002 um die Forderungen, dass a) mit der Hochschulrektorenkonferenz abzustimmen sei, die Art und den Umfang der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium im das Zeugnis ergänzende sogenannte „Diploma Supplement“ kenntlich zu machen sowie b) die Überprüfung und Qualitätssicherung durch die Berücksichtigung des Anrechnungsgeschehens in den rechtlich verbindlichen „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben (...) für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ sicherzustellen (KMK 2008, S. 5). Die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben von 2010 greifen diese Forderung auf (KMK 2010). Aus der Kann-Bestimmung wird eine Soll-Bestimmung. Anrechnung wird möglich gemacht, aber unter der Bedingung, dass sie „sichtbar“ bleibt.

Ging es zu Beginn des Bologna-Prozesses allgemein um Credits, die anzurechnen sind oder allgemeiner formuliert um Kenntnisse und Fähigkeiten, so lässt eine Analyse aktueller Dokumente der Europäischen Union eine Akzentverschiebung der Empfehlung für den Hochschulbereich hin zur Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen erkennen. So heißt es im Dokument „Schlussfolgerungen des Rates zur Modernisierung der Hochschulbildung“ des Rates der Europäischen Union (2011), er bitte die Mitgliedsstaaten darum, mit den Einrichtungen der Hochschulischen Bildung unter Wahrung ihrer Autonomie zusammenzuarbeiten, um „klare Pfade für den Eintritt in die Hochschulbildung nach der beruflichen und sonstigen Bildung sowie Mechanismen zur Anerkennung früherer Lernergebnisse und Erfah-

rungen, die *außerhalb der* formalen allgemeinen und *beruflichen Bildung* erworben wurden, zu entwickeln (...)“ (a.a.O., S. 39; meine Hervorhebung). Diese Schwerpunktsetzung findet sich ebenfalls in allen EU-Bildungsstrategien, von der Lissabonstrategie bis zum Kopenhagenprozess⁷ sowie dem Memorandum für Lebenslanges Lernen.

Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen als Dimension struktureller Durchlässigkeit in die Hochschule findet bei allen bildungspolitischen Akteuren Akzeptanz und Unterstützung, die notwendige Anerkennung von Berufserfahrung wird hierbei oft als Argument genannt⁸. Der demographische Wandel sowie der damit einhergehende prognostizierte Fachkräftemangel sind vorherrschende übergeordnete Begründungen, daneben finden sich partikuläre Interessen, z. B. eine mit der Option auf ein zeitlich verkürztes Hochschulstudium verknüpfte Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung⁹ sowie eine verbesserte Chance auf eine Akademisierung und damit verknüpfte Professionalisierung der Tätigkeiten im Gesundheits- und Sozialwesen.

3. Praxis Anrechnung – Projektförmigkeit der Entwicklung der Anrechnungsverfahren und Intervention in eigene Strukturen

Seit 2005 werden in Deutschland Modellprojekte explizit mit der Zielsetzung gefördert, qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren zu entwickeln sowie ihre Implementierung und Anwendung in Hochschulen zu erproben. Im Rahmen der ANKOM-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ wurden elf Entwicklungsprojekte gefördert; die Dokumentation einer Vernetzungstagung zum Thema Anrechnung 2007 listet insgesamt 27 Projekte¹⁰, später kommen Projekte der Initiative „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa“ (Laufzeit 2009 bis 2012), Projekte der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) sowie des Modellvorhabens „Offene Hochschule Niedersachsen“ (seit 2009) und des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (seit 2011) hinzu. Im Rahmen der BMBF-Initiative „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ ist Anrechnung ein Schwerpunkt neben anderen. Das Fächerspektrum der insgesamt geförderten Projekte ist mittlerweile sehr breit, Schwerpunkte sind in der Betriebswirtschaft, dem Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie, dem Ingenieur- sowie Gesundheits- und Sozialwesen auszumachen.

Die beiden zentralen Begriffe des Anrechnungsgeschehens sind Lernergebnis und Kompetenz-Äquivalenz, die prozessualen Herausforderungen sind die der Entwicklung der Anrechnungsverfahren, des Aufbaus von Kooperationsbeziehungen zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung, des Vergleichs von Lernergebnissen aus zwei unterschiedlichen Bildungsbereichen mit sehr verschiedenen Zielsetzungen und schließlich die prozessuale, strukturelle und damit auch rechtliche Implementation der Verfahren in verschiedene „Ordnungen“ (z. B. Prüfungsordnung, allgemeine Rahmenordnung etc.) unter Berücksichtigung der komplexen Zuständigkeitsstrukturen von Hochschulen.

Die von den Projekten entwickelten Verfahren können eingeteilt werden in solche zur pauschalen Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (kurz pauschale Anrechnungsverfahren) und zur individuellen Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (kurz individuelle Anrechnungsverfahren). Die Wahl des Anrechnungsverfahrens hängt in erster Linie davon ab, ob es sich um die Anrechnung formaler, non-formaler oder informeller Kompetenzen handelt. Für die Anrechnung formaler Kompetenzen, z. B. einer Fortbildung zur Betriebswirtin oder zum Fachwirt bei einer großen Gruppe von Studieninteressierten, die diese Fortbildungen abgeschlossen haben, bietet sich ein pauschales Anrechnungsverfahren an. Grundlage für die Identifizierung der Kompetenz-Äquivalenzen sind Prüfungs- und Lehrmaterialien. Dem hohen Vorbereitungsaufwand der Bestimmung der äquivalenten Lernergebnisse steht ein geringer Aufwand für die Studierenden gegenüber. Es bedarf keiner individuellen Prüfung, sondern nur der Antragstellung auf Anrechnung beim Prüfungsamt. Berufserfahrung kann damit aber i.d.R. nicht erfasst werden.

Grundlage individueller Anrechnungsverfahren sind in der Regel sogenannte „Portfolios“ (Klenowski 2002). Es bezeichnet eine Mappe, in der unterschiedlichste Dokumente zusammengestellt werden. In künstlerischen Fächern gehören Portfolios schon lange zum Standard im Rahmen der Auswahlverfahren der Studierenden. Das Prinzip der Portfolio-Methode im Rahmen von Anrechnungsverfahren ist es, einerseits die Dokumente zum Gegenstand für die Identifizierung von äquivalenten Kompetenzen zu machen sowie andererseits die Auseinandersetzung mit dem Portfolio für die Reflexion der Lernbiographie, z. B. „woher komme ich beruflich“ und „wohin möchte ich beruflich“, zu nutzen. Wenn Hochschulen Anrechnungsverfahren und die Portfolio-Entwicklung in eine Lehrveranstaltung oder ein Modul integrieren, entsteht gleichzeitig die Möglichkeit der Entwicklung einer selbstkritischen Einschätzung eigener Stärken, Ressourcen und Entwicklungspotentiale ebenso wie der Reflexion der Modi des Wissens (vgl. Abschnitt 4) und der Entwicklung kritischer Reflexivität, auch in Bezug auf den Theoriegehalt von Berufserfahrung. Auch eine Reflexion normativer und ethisch-moralischer Settings in der professionellen Praxis wäre möglich. Es gibt jedoch nur wenige Hochschulen, die diese Form von individuellen Verfahren anwenden, noch seltener sind Veröffentlichungen zur Praxis oder gar der Evaluation von individuellen Anrechnungsverfahren. Der Fachbereich Gesundheit der Alice-Salomon-Hochschule Berlin praktiziert bereits seit einigen Jahren die Verknüpfung von Anrechnung mit einem Modul „Berufsbezogene Reflexion“ (Piechotta/Pehlke-Milde 2007).

Es ist deutlich erkennbar, dass die Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen bzw. von Lernen aus (Berufs-) Erfahrung bisher weit hinter den Erwartungen zurück bleibt. Bei der Frage nach den Gründen werden unterschiedliche Hypothesen formuliert. So vermuten Seidel/Bretschneider et al., „eine wesentliche Ursache für die vergleichsweise geringe Bedeutung formaler Anerkennung informell erworbener Kompetenzen scheint in dem deutschen Berufsbildungs- und Weiterbildungssystem selbst begründet zu liegen, das in großen Teilen eng mit dem Beschäftigungssystem verzahnt ist und eine schrittweise berufliche Weiterentwicklung vorsieht“ (ebd. 2008, S. 19).

Meine – aus der Begleitforschungsperspektive gewonnene – Hypothese verweist auf die Bedeutung der Qualifikation des Personals und die Erfahrung und Kompetenz, die benötigt wird, um individuelle Kompetenzen und Erfahrungslernen im Rahmen hochschulischer Bildung zu validieren. Diejenigen, die seit der Förderung in Deutschland mit der Entwicklung der Anrechnungsverfahren betraut sind, wurden mehrheitlich hierfür nicht ausgebildet, sondern sind in den Disziplinen und Studiengängen beheimatet, für die ein Anrechnungsverfahren entwickelt wird. Dies ist aufgrund der nötigen Fachkenntnis und oftmals bestehender Kooperationen mit der beruflichen Bildung für die Entwicklung von pauschalen Verfahren sehr hilfreich, für die Entwicklung von individuellen Verfahren sind weitere Kompetenzen erforderlich. Bildungsforscher(inn)en oder Erwachsenenbildner(innen) finden sich unter denjenigen, die für die Anrechnung zuständig sind, bisher nur sehr selten. Hilfreich für die Weiterentwicklung von Verfahren zur Anrechnung von Erfahrungslernen bzw. informell erworbenen Kompetenzen könnte daher eine Qualifizierung von Anrechnungsexpert(inn)en und -Berater(innen) sein. In Frankreich wurde dies schon vor einigen Jahren erkannt (vgl. Squére/Scouiller 2006).

Die Intervention in die eigenen Organisationsstrukturen ist ein zweites – wissenschaftlich bislang unzureichend beforschtes – aber zentrales Merkmal des Auftrags oben genannter Projekte. Dies ist durch die Zielsetzung der Förderlinien bedingt, Anrechnungsverfahren nicht nur zu entwickeln, sondern auch zu erproben und zu evaluieren. Eine Alternative zu den Strukturen, innerhalb derer die Projekte angesiedelt sind, gibt es in der Regel nicht. Die Strukturen sind weitgehend identisch mit den Fachbereichen der im Mittelpunkt der Anrechnungsverfahren stehenden Studiengänge. Für die erste Generation Projekte, deren Kernaufgabe die Entwicklung und Umsetzung von Anrechnungsverfahren war, gab es nur wenige Modelle guter Praxis und wenige wissenschaftliche Erkenntnisse, auf die aufgebaut hätte werden können. Die Wissenschaftlichen Begleitungen sowie Projekte der Hochschulrektorenkonferenz (z. B. Nexus) mit ihrem Auftrag zur Vernetzung und Beratung der Projekte können in Form von Konferenzen den Wissenstransfer anregen und in Form von Publikationen erste Systematisierungen vornehmen und Grundsteine legen. Im Rahmen der Projektstätigkeit bleibt jedoch auf dem Hintergrund der heterogenen hochschulspezifischen Rahmenbedingungen „learning by doing“ ein wichtiges Prinzip.

Zwei kürzlich erschienene Publikationen aus dem Kontext des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ können durch die Zielsetzung, die Anrechnungslage in Deutschland zu ordnen, charakterisiert werden (vgl. Hanak/Sturm 2014 sowie Hanft/Brinkmann et al. 2014). Es sind wichtige Beiträge für eine Theoretisierung dessen, was im Rahmen der Entwicklung von Anrechnungsverfahren im Hochschulbereich in den vergangenen Jahren „praktiziert“ wurde.

4. Praxis und Theorie im Kontext des Anrechnungsgeschehens

Versuche, die „hochschulische Praxis“ der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu Praxis und Theorie in Beziehung zu setzen, erfordern eine Annäherung an die jeweiligen Verständnisse. Nur auf diese Weise kann langfristig

Vertrauen in die Praxis entwickelt und die Zukunft von Anrechnungsverfahren gesichert werden. Zeigte doch eine Analyse von Prüfungs- und allgemeinen Ordnungen der Studiengänge im Jahr 2008, dass die Anrechnung von Berufserfahrung auf *Praxiszeiten* des Studiums in den Hochschulen weit verbreitet war und oftmals den einzigen Modus der Anrechnung beruflicher Kompetenzen darstellte (Freitag 2011, S. 211). Obschon in den vergangenen Jahren Möglichkeiten der pauschalen Anrechnung von in Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen implementiert wurden, stimmt die Entwicklung nachdenklich, dass ein gegenwärtig rasch wachsendes Feld der Anrechnung von Berufserfahrung im Bereich weiterbildender Masterstudiengänge liegt, und Anrechnung dabei eher als Krücke verwandt wird, die nichts mit dem eigentlichen Verfahren einer Kompetenz-Äquivalenz-Bestimmung zu tun hat. Für Studierende, die ein Bachelorstudium mit 180 ECTS absolviert haben, ergeben sich Probleme, wenn sie einen Masterstudiengang mit 60 ECTS oder 90 ECTS belegen wollen; es ergibt sich ein „Creditgap“ von 30 bzw. 60 ECTS. Die Hochschulen „gleichen diese Bachelor-Master-Lücke pauschal mit Berufserfahrung bzw. beruflichen Kompetenzen in einem einschlägigen Beruf“ aus (vgl. Hanft/Brinkmann et al. 2014: 90).

Immer deutlicher wird, dass die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und die berufliche Öffnung der Hochschule eine grundlegende Auseinandersetzung um das Verständnis von Theorie und Praxis und der Modi der Produktion von Wissen erfordern. Diese Themen stellen, so meine bereits vor einigen Jahren formulierte These, eine Tiefendimension des Anrechnungsdiskurses dar (vgl. Freitag 2010), wurden aber in den vergangenen Jahren nicht weiter entwickelt.

Es ist Althussers (1975) Verdienst, die Dichotomie von „Theorie“ und „Praxis“ zu hinterfragen, indem er zeigt, dass Theorie selbst eine bestimmte Art von Praxis ist, die mit Begriffen operiert. Im Sinne des linguistic turn (Althusser 1975; Rorty 1967) wird ein Phänomen erst durch sprachlichen Ausdruck konstitutiv und durch wissenschaftliche Diskurse wahrheitsfähig (Foucault 1974). Somit ist Praxis nie untheoretisch, sondern enthält stets implizit, und im Alltag häufig unbewusst, eine Art von Theorie, eine Konzeptualisierung der Wirklichkeit. Die Ebenen sozialer Existenz, so das Paradigma Althussers (1975), sind verschiedene Praxen.

Bei der wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird jedoch deutlich, dass das Theorie- und Praxisverständnis weder im Feld der hochschulischen Lehre noch in dem der beruflichen Bildung ausreichend reflektiert wurde. Nach wie vor wird allzu häufig auf der Grundlage einer binären Logik Wissenschaft und Hochschule mit den Begriffen Rationalität, Geist, Kopf und Theorie sowie der berufliche Bereich mit den Begriffen Funktionalität, Körper, Hand, Erfahrung und Praxis attribuiert.

Als ähnlich bedeutsam wie die Analyse des Verhältnisses von Theorie und Praxis ist die Analyse der unterschiedlichen Modi der Wissensproduktion einzuordnen. Stellt die Bearbeitung des Verhältnisses von Theorie und Praxis eine Grundlage für das Verständnis der Konzeptualisierung von Wirklichkeit dar, die auch als „Wissensproduktion“ an unterschiedlichen Orten bezeichnet werden kann, beschäftigt sich die Reflexion der Wissensproduktion mit der Relevanz der unterschiedlichen Modi des Wissens. Auch diese Reflexion ist zentral für die Begründung von Anrechnungsver-

fahren, da deutlich wird, dass es unterschiedliche, jedoch in gleicher Weise bedeutsame Wissensformen gibt, die an den Orten beruflicher Ausbildung und Praxis sowie hochschulischer Lehre und Forschung entwickelt und verwendet werden. Bereits Mitte der 1990er Jahre identifizierte ein Forscherteam in den USA um Michael Gibbons und Helga Nowotny (vgl. Gibbons/Limoges/Nowotny u. a. 1994) eine neue Art der Wissensproduktion und nannte sie „Mode 2“ (im Deutschen mit Modus 2 übersetzt). Mit „Mode 1“ bezeichnete das Team das klassische Modell wissenschaftlicher Wissensproduktion. Mode 1 wird als akademisch, disziplinär, homogen, hierarchisch und konservativ charakterisiert und entspricht dem, was im Allgemeinen unter Wissenschaft („Science“) verstanden wird. Mode 2 hingegen wird als anwendungsorientiert, transdisziplinär, heterogen und antihierarchisch charakterisiert. In der Publikation „Wissenschaft neu denken“ entwickeln Nowotny/Scott/Gibbons (2004) ihre These der „Mode 2“-Wissensproduktion weiter und analysieren die Koevolution von Gesellschaft und Wissenschaft. Interdisziplinäre Forschungsteams arbeiten mit Praktiker(inne)n gemeinsam an speziellen Problemen.

Wichtig wird es hierbei aber auch sein, sich des Wissensbegriffs zu vergewissern, mahnt doch Achim Hahn (1994): „Das praktische Wissen, mit dem es die Umgangserfahrung zu tun hat, ist also recht bescheiden weniger ein Wissen-von als ein Können-mit“ (Hahn 1994, S. 16). Wird hier eine Unterscheidung zwischen praktischem und theoretischem Wissen aufgemacht? Dieser Frage nachzugehen und sie mit den Modi der Wissensproduktionen „ins Gespräch zu bringen“, würde sich sehr lohnen; denn bei der Verständigung über Anrechnung und Kompetenz-Äquivalenzen gibt es zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung keinen unterschiedlicher verstandenen Begriff als den des Wissens.

Wissen, so Rammert (2002), der auf den Ansatz der Modi des Wissens Bezug nimmt, werde in zunehmendem Maße (auch) in Netzwerken quer über die institutionellen Grenzen der gesellschaftlichen Teilsysteme Wissenschaft, Wirtschaft und Politik produziert. Ziele einer visionären Wissenspolitik müssten sowohl Wissensentwicklung als auch Wissensdiversität sein. In diesem Sinne ist wohl auch Richard Sennetts Reflexion über das „Handwerk“ und die „Werkstatt“ (Sennett 2008) zu verstehen. Obwohl sich die Zeichen für eine immer engere, interaktive Beziehung der Wissensentwicklung zwischen gesellschaftlichen Feldern, der Berufsbildung und der Hochschule häufen, geht es in aktuellen Debatten noch immer darum, in der einen oder anderen Weise Demarkationslinien zu ziehen.

Anmerkungen

- 1 Praxis und Erfahrung ist der Kern des den Beitrag einleitenden Begriffsarchivs, das abschließende wird durch die Begriffe des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens geprägt.
- 2 „Experiential learning“ wird auch mit „erfahrungsbezogenes Lernen“ oder „Lernen aus Erfahrung“ übersetzt.
- 3 Kolb grenzt den von ihm entwickelten erfahrungsbasierten Ansatz von kognitiven Ansätzen ab. „Konkrete Erfahrung“ stellt hierbei den ersten von vier Schritten eines Lernzyklus (Experiential Learning Cycle) dar, worauf „Beobachtung und Reflexion“, eine „abstrakte

- Begriffsbildung“ sowie „aktives Experimentieren“ folgen (Kolb 1984). „Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience“ (ebd.: 41).
- 4 So ist bei der Literaturanalyse für diesen Beitrag die Frage nach dem wissenschaftlichen Diskurs des Erfahrungslernens im Kontext hochschulischer Bildung entstanden, der ich hier nicht nachgehen kann.
 - 5 Zur Verwendung des Mobilitätsbegriffs und das Verhältnis von struktureller und sozialer Mobilität siehe Freitag 2008.
 - 6 Anrechnung setzt die Hochschulzugangsberechtigung voraus. Der Hochschulzugang aufgrund von Berufserfahrung oder beruflicher Qualifikation wird daher in Deutschland nicht als Anrechnung thematisiert.
 - 7 Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die grundsätzlich andere Bedeutung des in der Beruflichen Bildung verwandten Anerkennungsbegriffs im Vergleich zum Anrechnungsbegriff im Rahmen der Hochschulischen Bildung. Im Mittelpunkt steht im Bereich der Beruflichen Bildung die Validierung, also die Feststellung (siehe hierzu Gutschow et al. 2010). Die Frage, wo die festgestellten Kompetenzen oder Lernergebnisse eingelöst werden können, ist eine davon getrennte und politisch brisante Fragestellung.
 - 8 Dass der Durchlässigkeitsdiskurs von der Infragestellung und Legitimität vorhandener Systemgrenzen ablenkt, gehört zum Gesamtbild, kann an dieser Stelle aber nicht vertieft werden.
 - 9 Mit dem Begriff „Berufliche Bildung“ werden in Deutschland i. d. R. bundesrechtlich anerkannte Ausbildungsberufe des sog. „dualen Ausbildungssystems“, weitere berufsfachschulische Ausbildungsabschlüsse sowie kammer-, landes- und bundesrechtlich anerkannte Fort- und Weiterbildungen verstanden.
 - 10 http://ankom.his.de/material/dokumente/Dokumentation_der_Vernetzungstagung.pdf

Literatur

- Alheit, Peter (1998): Erfahrung versus akkreditiertes Wissen? Der Stellenwert nicht-formalen Lernens im Bildungssystem der BRD. In: Peter Alheit, Eva Kammler, Dorothea Piening und Charlotte Rieger (Hg.): Dokumentation APEL. Nationaler Workshop im Projekt „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL). Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, Peter; Piening, Dorothea (1999): Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning. Evaluating European Practices. Bremen: Universität Bremen.
- Althusser, Louis (1975): Elemente der Selbstkritik. Berlin: VSA.
- Europäische Hochschulministerinnen- und Hochschulminister (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. In: www.bmbf.de/pub/leuven_communique.pdf.
- Freitag, Walburga (2008): Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In: Hilde von Balluseck (Hg.): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich: 111-122.
- Freitag, Walburga (2009): Europäische Bildungspolitik und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge. Eine Skizze der Rahmenbedingungen und gegenwärtiger Effekte. In: Walburga Freitag (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 12-39.
- Freitag, Walburga (2010): Recognition of Prior Learning. Expertisen zur Hochschulpolitik. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung: 1-50.
- Freitag, Walburga Katharina (2011): Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hoch-

- schulen In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u. a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 191-217.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, u. a. (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Gutschow, Katrin, unter Mitarbeit von Gisela Dybowski, Irmgard Frank u. a. (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BiBB (Heft 118).
- Hahn, Achim (1994): Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hanak, Helmar; Sturm, Nico (2014): Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle. Analyse bestehender Praktiken sowie Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung. Gießen und Marburg: www.wmhoch3.de/images/dokumente/Anrechnungs-_und_Anerkennungsmodelle.pdf.
- Hanft, Anke; Katrin Brinkmann; Gierke, Willi B. u. a. (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Klenowski, Val (2002): *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London and New York: Routledge.
- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28.06.2002) In: www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_I.pdf.
- KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). In: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf.
- KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010).
- Laur-Ernst, Ute (2000): Analyse, Nutzen und Anerkennung informellen Lernens und beruflicher Erfahrung – wo liegen die Probleme? In: Peter Dehnbostel und Hermann Novak (Hg.): *Hochschultage berufliche Bildung. Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte*. Bielefeld: 161-175.
- Negt, Oskar (1968): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Nowotny, Helga; Scott, Peter; Gibbons, Michael (2004): *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Weilerswist: Velbrück.
- Olesen, Henning Salling (2006): *Learning and Experience*. In: Stephen Billett, Tara J. Fenwick und Margaret Somerville (Hg.): *Work, Subjectivity and Learning: Understanding Learning through Working Life*. Dordrecht: Springer: 53-67.
- Overwien, Bernd (2000): Lernen und Erfahrung – internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung – Beispiele aus Berlin. In: Bernd Overwien (Hg.): *Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft*. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation: 538-550.
- Piechotta, Gudrun; Pehlke-Milde, Jessica (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 (www.printernet.info/show.asp?id=849).

- Rammert, Werner (2002): Zwei Paradoxien einer Wissenspolitik: Die Verknüpfung heterogenen und die Verwertung impliziten Wissens. In: www.ssoar.info/ssoar/files/2008/289/tuts_wp_8_2002.pdf.
- Rorty, Richard (1967): *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sennett, Richard (2008): *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Squère, Roseline Le und Céline Le Scouiller (2006): *APEL Guidance and Counselling: The Birth of a New Profession*. In: Consuela Corradi, Norman Evans und Aune Valk (Hg.): *Recognising Experiential Learning. Practices in European Universities*. Tartu: Tartu University Press: 196-208.
- Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.