

# Durchlässigkeit und Anrechnung im Hochschulalltag

Dem lebenslangen Lernen Türen öffnen

## Tagungsband



# Impressum

Herausgeber: Vorstand des HDL Dr. Hans Georg Helmstädter  
Prof. Dr. Ulrike Tippe

Geschäftsführung Dr. Reinhard Wulfert  
c/o Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und  
Wissenstransfer e. V.

Magdeburger Straße 50  
14770 Brandenburg an der Havel

Tel.: 0 33 81 - 35 57 40

Fax: 0 33 81 - 35 57 49

E-Mail: kontakt-hdl@aww-brandenburg.de

Internet: <http://www.aww-brandenburg.de/HDL/>

© 2009

by Service-Agentur des Hochschulverbundes Distance Learning  
mit Sitz an der FH Brandenburg.

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung der Service-Agentur des HDL reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Dr. Annette Strauß, Geschäftsführerin AWW e.V.	
Hochschulwissen contra Praxiswissen: Unzeitgemäße Anmerkungen	7
Prof. Dr. Erhard Nullmeier, HTW Berlin	
Institutionelle Rahmenbedingungen für Anerkennung bei nicht-traditionell Studierenden	21
Andrea Micheler, MBA; Beraterin und Studentin an der ASH Berlin	
Berufswertigkeit als Konzept zur Evaluation informellen Lernens und Wissens	45
Prof. Dr. Matthias Klumpp; FOM Essen	
„Triale Weiterbildung“ – Kooperation zwischen Berufsbildung und Hochschule für Beschäftigte	63
Dr. Ulrich Blötz; BIBB	
Bilden und Begleiten statt Anrechnen und Anerkennen! Berufsbegleitende Studienangebote als Schlüssel zu lebenslangem Lernen	74
Prof. Dr. Ralf Evers; Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden	
Kumulative E-Learning-Module zur Erhöhung der Durchlässigkeit – Ein Beispiel aus der Druck- und Medienbranche	84
Prof. Dr. Anne König; Beuth Hochschule für Technik Berlin	
Bildungsanschluss statt Bildungsausschluss – Bolognas Chancen konsequent nutzen	95
Dr. Martin Hendrik Kurz; Europäische Fernhochschule Hamburg	

Durchlässigkeit und Anrechnung in der Praxis – Das Oldenburger Modell	108
Dipl.-Oec. Anja Eilers-Schoof; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	
Berührungsgängste abbauen! Brücken zwischen Wirtschaft und Hochschulen aufbauen!	115
Dr. Regina Buhr; Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH	
Berufliche Handlungsfähigkeit und lebenslanges Lernen in Hightech-Branchen fördern: Kompetenz(en) als Basis für Anerkennung und Anrechnung	126
Irmhild Rogalla, M.A., Institut für praktische Interdisziplinarität (Institut PI), Berlin	
Referenten und Moderatoren	137
Teilnehmer	138
Tagungsprogramm	141

## Vorwort

Zum vierten Mal in Folge fand die Fachtagung des Hochschulverbundes Distance Learning (HDL) auf dem Campus der Fachhochschule Brandenburg statt. Am 19. Juni 2009 kamen Vertreter aus staatlichen und privaten Hochschulen, Wirtschaft, Verwaltung, Verbänden und Bildungseinrichtungen im Rittersaal der Hochschule zusammen, um über das Thema „Durchlässigkeit und Anrechnung im Hochschulalltag – dem lebenslangen Lernen Türen öffnen“ zu diskutieren.

Schon im letzten Jahr hatte sich die HDL-Fachtagung mit dem Thema „Wirtschaftsnahe Qualifizierung durch Fernstudium und Weiterbildung“ einem praxisnahen Thema zugewandt, das die Konsequenzen aus der demographischen Entwicklung in Deutschland und dem daraus langfristig resultierenden Fachkräftemangel behandelte. In diesem Jahr widmete sich die Tagung mit der Thematik der Öffnung des Hochschulbereichs für Berufstätige und der Anrechnung von Leistungen, die außerhalb des Hochschulbereichs erbracht werden, erneut der Frage, ob und mit welchen Strategien und Instrumenten die Hochschulen neue Lösungsbeiträge zur Qualifizierung von Fachkräften bieten können.

Dabei wurden unterschiedliche Perspektiven und Zielsetzungen deutlich, bereits bestehende Überlegungen und Konzepte zur Anerkennung von Leistungen nicht-traditionell Studierender vorgestellt, alternative Strategien beschrieben und Projekte aus der Hochschulpraxis dargestellt. Es zeigte sich, dass bereits jetzt die Einbindung nicht-traditionell Studierender sowohl von staatlichen als auch von privaten Hochschulen erfolgreich praktiziert wird und das breit gefächerte deutsche Bildungssystem eine Vielfalt von Ansätzen, aber auch von offenen Fragen und Kritikpunkten mit sich bringt.

Im abschließenden „Kreuzverhör“ wurden die unterschiedlichen Aspekte und Sichtweisen noch einmal gegenübergestellt und unter Einbeziehung des Plenums diskutiert.

Der vorliegende Tagungsband dokumentiert die Vielfalt der konzeptionellen Ansätze und in der Praxis umgesetzten Projekte, deren Grenzen und Kritikpunkte aber auch Vorschläge für alternative Herangehensweisen.

Die Service-Agentur des HDL in der Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer (AWW) e. V. bedankt sich bei allen Referentinnen und Referenten sehr herzlich für ihre Bereitschaft, an der Tagung und an diesem Tagungsband mitzuwirken. Unser Dank gilt natürlich ebenso jenen, die auch in diesem Jahr dazu beigetragen haben, dass die 4. HDL-Fachtagung ein Erfolg wurde. Dazu zählen insbesondere unsere Gäste, die Moderatoren, das Organisationsteam und die Mitarbeiter der Fachhochschule Brandenburg, die uns – wie immer – tatkräftig unterstützt haben.

Brandenburg, im Oktober 2009

Die Herausgeber und

Dr. Annette Strauß, Geschäftsführerin der AWW e.V.

# Hochschulwissen contra Praxiswissen: Unzeitgemäße Anmerkungen

Prof. Dr. Erhard Nullmeier, HTW Berlin

## 1. Einleitung

Die diesjährige HDL-Fachtagung mit dem Thema „Durchlässigkeit und Anerkennung im Hochschulalltag – dem lebenslangen Lernen Türen öffnen“ findet am Ende der Woche des Bildungsstreiks statt, außerdem auf den Tag genau 10 Jahre nach der Deklaration von Bologna, mit der das Bildungssystem in der Europäischen Union reformiert und in wesentlichen Punkten vereinheitlicht werden sollte. Im Bildungsstreik wurde plakatiert, die Chancen auf Bildung – beispielsweise die Studienbedingungen – zu verbessern. Die Anerkennung beruflich erworbenen Wissens wurde meines Wissens nicht gefordert.

Da es sich bei Fragen der Anerkennung und auch der Durchlässigkeit um Bachelor- und Masterstudiengänge handelt, muss ich auf die Intentionen, aber auch auf die Widersprüche dieses Studienmodells eingehen.

## 2. Lernen in der und durch die Arbeit

Lebenslang lernen – wer kann dem widersprechen? Durch unser Leben, unsere Arbeit, unser Tätigsein (*vita activa*), lernen wir lebenslang. Dazu brauchen keine Türen geöffnet zu werden, wie es im „Call for Papers“ zu dieser Tagung gefordert wird.

Die Arbeitsaufgaben, die Arbeitsbedingungen, die Kommunikation während der Arbeit müssen so gestaltet sein, dass Lernen möglich, ja sogar erforderlich ist. Dies haben Arbeitspsychologen seit Langem gefordert und dies mit Begriffen wie „Lern- und Persönlichkeitsförderlichkeit“ der Arbeit bezeichnet (beispielsweise W. HACKER, E. ULICH, H. LUCZAK/W. VOLPERT).

Der Begriff „prospektive Arbeitsgestaltung“ enthält die Forderung, Arbeitsaufgaben lernförderlich zu gestalten, der Begriff „differentielle Arbeitsgestaltung“ die nach der Berücksichtigung der Möglichkeiten, aber auch der Einschränkungen des arbeitenden Individuums. Im angelsächsischen Sprachgebrauch ist mit „job enrichment“ Ähnliches gemeint.

Lernen erfordert Zeit, Möglichkeiten, etwas stressfrei im realen Leben, im Labor oder auch nur im Kopf auszuprobieren. Zeit nicht nur für das Üben, sondern auch für das Entwickeln und Ausprobieren von Neuem.

Wir sollten Arbeitstätigkeiten schaffen, in denen Lernen etwas Selbstverständliches ist – und entsprechend unterstützt wird. Möglichkeiten dazu bestehen durch Gruppenarbeit, aber auch durch Informations- und Kommunikationstechnologien<sup>1</sup>.

Weiterbildung neben der Arbeit bedingt immer einen Transformationsprozess in die Arbeitstätigkeit, der berücksichtigt werden muss. Zudem besteht die Gefahr, dass das dort Erlernte in der Arbeit nicht oder erst zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt angewandt werden kann. Damit geht ein wesentlicher Vorteil der Weiterbildung, direkt für die Arbeitstätigkeit, verloren.

Für gänzlich Neues/Innovatives, wird das Lernen in der und durch die Arbeit nicht ausreichen; so dass auch – aber eben nur „auch“ – Lernen außerhalb der Arbeit notwendig ist.

### **3. Anerkennungen**

Mit der Forderung nach lebenslangem Lernen im Sinne der Tagung ist eigentlich etwas anderes gemeint, nämlich: die Zertifizierung des Gelernten durch Hochschulen. Die Anerkennung kann sich auf den Hochschulzugang beziehen (Aspekt der Durchlässigkeit) oder auf Leistungen,

---

<sup>1</sup> Siehe NULLMEIER: Ansätze veränderten Lernens in der Wissensgesellschaft, Tagungsband der HDL-Fachtagung 2007, S. 19

die sonst an der Hochschule erbracht werden müssten (Anerkennungen im engeren Sinn). Letzteres soll im Folgenden als „Anerkennung“ verstanden werden – die Anerkennung individuell außerhalb des Hochschulbereichs erbrachter Leistungen als Studienleistungen. Neben dieser individuellen Anerkennung ist noch die Anerkennung bestimmter Bildungsabschlüsse oder -leistungen als äquivalente Hochschulleistung gemeint. Erstere Anerkennung wird als **Einzelfallentscheidung** getroffen, letzteres als **pauschale Anerkennung**. Damit werden externe Bildungsinstitutionen aufgewertet, aber auch die Attraktivität einer Hochschule für Studienbewerber gegenüber anderen Hochschulen gesteigert – solange es nicht alle so machen. Im Theater sieht auch derjenige besser, der einfach aufsteht; stehen aber alle auf, ist dieser Vorteil dahin und alle haben es unbequemer.

Anerkennungen in diesem Sinne sind politisch vielleicht opportun, um auf einen gleichen wie oder sogar höheren Prozentsatz Studierender als vergleichbare Industriestaaten zu kommen, ist es aber auch sinnvoll? Die Forderungen gehen dahin, möglichst jeden zum Hochschulstudium zuzulassen und – schon um Geld zu sparen – das in der Praxis erworbene Wissen anzuerkennen. Damit haben die „Studierenden“ nichts gelernt, sondern nur eine Bescheinigung erhalten – der Anteil von Akademikern an der Gesamtbevölkerung ist gestiegen.

Ist das mit „Bildungschancen verbessern“ bzw. „Lebenslanges Lernen“ gemeint?

Dieses Vorgehen ist allenfalls sinnvoll, wenn das Praxiswissen mit dem an Hochschulen vermittelten Wissen identisch ist oder wenigstens vergleichbar, wenn an Hochschulen nur das vermittelt wird, was in der Praxis gemacht wird (im „Call for Papers“ für diese Tagung wird dies „beruflich nutzbares Wissen“ genannt). Dann sind aber die Praktiker die Experten und brauchen kein Hochschulstudium bzw. -zertifikat. Wenn aber **Unterschiede in der Art des Wissens** bestehen, dann gibt es keine Rechtfertigung für die Anerkennung von Praxiswissen an der Hochschule.

Es war bisher an der HTW Berlin gängige Praxis, nur das anzuerkennen, was an einer **vergleichbaren** Bildungseinrichtung geleistet und von dieser auch zertifiziert wurde. Aber nicht jede Leistung, die an einer Bildungseinrichtung außerhalb der Hochschule erbracht wurde, wird unbezogen von dieser anerkannt. Das ist natürlich nachteilig für die Bildungseinrichtung. Denn nun kann sie nicht mehr damit werben, dass ihre Leistungsbescheinigungen ohne Prüfung an bestimmten Hochschulen anerkannt werden.

#### **4. Wozu studiert man?**

Ein wichtiges Argument für ein Studium ist es sicher, ein Zertifikat/ einen akademischen Titel zu erlangen, der zu besseren Berufschancen verhilft. Formale Qualifikationen sind in Deutschland – vorwiegend im öffentlichen Dienst, aber auch in vielen Konzernen – als Eingangsqualifikation immens wichtig. Mit dem Grad eines Akademikers sind aber auch bestimmte Erwartungen verbunden. Wenn diese aber nicht mehr erfüllt werden, wird der Begriff eines akademisch Gebildeten – oder sagt man: Ausgebildeten? – schnell wertlos.

Worin liegt der spezifische Wert eines Studiums? Um das Jahr 2000 – während und auch nach der Dotcom-Euphorie – habe ich in Lehrveranstaltungen zum Thema „Informatik und Gesellschaft“ im Studiengang Angewandte Informatik der FHTW Berlin die Erstsemester befragt, warum sie, sowohl vor als auch in der Krise, ein Informatik-Studium begonnen haben. In der guten Konjunkturphase konnte man leicht, besonders als Informatiker, attraktive Jobangebote in der Industrie erhalten. Viele der Studienanfänger wollten für ihr im Beruf erworbenes Spezialwissen ein breiteres Fundament schaffen, d. h.: Zusammenhänge des Fachgebietes verstehen, Anwendungswissen aus Grundlagenwissen entwickeln können – auch um später flexibler zu sein, ihr Wissen systematisch ausbauen zu können und damit „nachhaltige“ Kenntnisse zu erwerben.

Kaum jemand hatte erwartet, im Studium für die Arbeitstätigkeit, die er vor und meist auch noch während des Studiums ausführte, etwas direkt und sofort Nutzbares dazu zu lernen. Fast alle hatten jedoch das Gefühl, dass sie im beruflichen Alltag nur etwas sehr Spezifisches gelernt haben und ihnen der Überblick, die Zusammenhänge und auch die theoretischen Hintergründe fehlten. Diese scheinen aber – nach Aussage der Studierenden – wesentlich zu sein, um als Informatiker flexibel einsetzbar zu sein und auch neuartige Probleme lösen zu können. Die Studierenden erwarteten vom Studium nicht die Fortsetzung ihres beruflichen Handelns, sondern mehr. In einem Kinderbuch wurde dazu das Motto geliefert. „Es muss doch mehr als alles geben.“: Aber, was ist dieses „mehr“?

## **5. Ansprüche: Gesetze, Ordnungen ...**

Sehen wir uns zunächst Gesetze und Ordnungen an, in denen die Ansprüche an ein Studium formuliert sind (Dies werde ich am Beispiel der an der HTW Berlin geltenden Gesetze und Ordnungen für Bachelor- und Masterstudiengänge machen.):

In § 100 des **Berliner Hochschulgesetzes** (BerlHG) wird für die Berufung von Professoren von diesen eine *„besondere Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit“* gefordert, zusätzlich – zumindest für Fachhochschulen – eine 5-jährige Berufspraxis, wovon 3 Jahre außerhalb des Hochschulbereichs liegen müssen. Im Sinne der Anwendung von Wissenschaft in der Praxis sind beide Aspekte unverzichtbar. Ideal wäre es, wenn auch in der Praxis wissenschaftliche Leistungen erbracht worden wären.

In § 2 der Rahmenstudienordnung (RStO) der HTW Berlin aus dem Jahr 2006 ist formuliert: *„Im Rahmen einer breiten anwendungsorientierten wissenschaftlichen Grundlagenausbildung mit exemplarischen Vertiefungen sollen die Studierenden auf die konkreten Anforderungen des Berufslebens vorbereitet und dazu befähigt werden, mit den steten Veränderungen in Wissenschaft, Kultur, Berufswelt und Gesellschaft Schritt zu halten. Ziel des Studiums ist es, die dafür erforderlichen fachlichen und überfachlichen Kennt-*

*nisse und Fähigkeiten zu erwerben. Fundiertes Fachwissen soll einhergehen mit persönlicher und sozialer Kompetenz, mit einem hohen Maß an geistiger Selbstständigkeit, Entscheidungsbereitschaft und Leistungsorientierung sowie mit großer Offenheit für neue Ideen.“*

In § 3 RStO wird ergänzt: *„Im Mittelpunkt des zu entwickelnden Kompetenzprofils der Studierenden steht die Befähigung*

- zur Anwendung wissenschaftlicher und/oder künstlerisch-gestalterischer Methoden und Erkenntnisse im Beruf,
- zu kooperativem Handeln und konstruktivem Kollektivverhalten,
- zu interkultureller und internationaler Kommunikation und Zusammenarbeit sowie
- zu kritischem Denken und verantwortlichem Handeln auf der Grundlage freiheitlicher, demokratischer und sozialer Werte.“

Gefordert wird eine systematische und verantwortliche Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Beruf. Dafür müssen wissenschaftliche Erkenntnisse als solche erkannt werden und in der beruflichen Praxis unter Berücksichtigung der möglichen Folgen „angewendet“ werden.

Ein **Bachelorabschluss** soll dazu befähigen, einen an akademischen Kriterien orientierten Beruf auszuüben; aber auch generell zur Aufnahme eines Masterstudiums an einer Hochschule bzw. Universität berechtigen. Dafür ist eine intensive wissenschaftliche Grundausbildung notwendig (als Eingangsvoraussetzung zum Master; oder der Master ist – wie häufig beim MBA – eine eher unwissenschaftliche Generalausbildung) und gleichzeitig eine Anwendungsorientierung, um für den Beruf fit zu sein. An Fachhochschulen, die sich „University of Applied Sciences“ nennen, müssten die Anforderungen eigentlich höher sein als an Universitäten: Wissenschaftliche Erkenntnisse sollen ja erfolgreich in der Praxis angewendet werden!

Nicht, dass ich gegen diese Ansprüche als wünschenswerte Ziele Einwände hätte – aber, sind sie auch erreichbar? Erstaunlich ist, dass solche anspruchsvollen Forderungen, die m. W. weit über bisherige Studienziele hinausgehen, mit einer Verkürzung der Studiendauer einhergehen.

Mit den Bachelor- und Masterstudiengängen sind Anforderungen an den von den Studierenden aufzubringenden Arbeitsaufwand (workload) verbunden, dem Leistungspunkte (credit points) entsprechen. Ziel ist es, nicht die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen als Maß für die Gewichtung eines Moduls zu nehmen, sondern den zur Absolvierung des Moduls aufzubringenden Arbeitsaufwand. Damit sollen das selbstständige Lernen – auch außerhalb des Hochschulalltags – gefördert, aber auch (von den Hochschulen zu bezahlende) Semesterwochenstunden eingespart werden. Die Studierenden sollen pro Studienjahr 60 Leistungspunkte erbringen – das entspricht einem zeitlichen Aufwand von 1.800 Stunden. Ein deutscher Arbeitnehmer leistet weniger, nach Arbeitgeberstatistiken sogar deutlich weniger. Ist diese Belastung von den Studierenden zu erfüllen? Wir wissen, dass viele (bei uns, an der HTW Berlin, über 50 %) der Studierenden nebenbei arbeiten; ist das nur ein Tag pro Woche, so kommen bei 45 Wochen, und 8 Stunden pro Tag, noch mal 360 Stunden dazu. Da die Prüfungen (zumindest als Option für die Studierenden) nach der Vorlesungszeit von etwa 3,5 bis 4 Monaten liegen, errechnet sich ein wöchentlicher Zeitaufwand von über 60 Stunden. Auch der Umfang der Abschlussarbeiten, der wichtigsten (wenn nicht einzigen) selbstständigen Leistung im Studium, ist massiv eingeschränkt worden – in Bachelorstudiengängen (an der HTW Berlin) auf 12 Leistungspunkte, das entspricht etwa 9 Wochen Bearbeitungszeit. Wie soll in dieser Zeitspanne das Anwenden wissenschaftlicher Erkenntnisse ausprobiert und geübt werden? Diese zeitliche Belastung und die Verschulung des Studiums lassen kaum Freiräume für Persönlichkeitsentwicklungen, die mit den Formulierungen in § 3 RStO verbunden sind.

Ein weiterer Mangel besteht darin, dass nicht gemessen wird, was die Studierenden tatsächlich gelernt haben, sondern nur, wie viel Zeit für ihr

Lernen durchschnittlich eingeplant wurde (Workload, als Grundlage für die Bemessung der Leistungspunkte). Diese geplante Zeit leisten die Studierenden aber erwiesenermaßen nicht ab – u. a., weil sie nebenbei noch arbeiten (müssen). Wenn heute der Intelligenzgrad der Studierenden im Schnitt niedriger liegt – durch den hohen Prozentsatz an Studierenden in einem Jahrgang (immerhin studieren bald 50 % eines Jahrgangs), bräuchten diese eigentlich noch mehr Zeit als veranschlagt, um das Erwünschte zu erlernen. Die Studierenden sind also i. d. R. „dümmer“ und nach einem langen Arbeitstag einfach müde und haben weniger Zeit zum Lernen oder lernen einfach in der vorgegebenen Zeit weniger. Folglich muss der inhaltliche Anspruch gesenkt werden. Jeder kennt diese Probleme und weiß, dass die Anforderungen illusorisch sind und nicht erfüllt werden (können), aber keiner verändert die Forderungen.

## **6. Wissenschaft – Was ist das?**

„Wissenschaftlichkeit“ als eine zentrale Forderung an ein Hochschulstudium ist vor allem eine Methode, neues Wissen zu generieren und zu überprüfen. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollen helfen, die Welt zu verstehen, Ereignisse vorherzusagen und – im Falle anwendungsorientierter Wissenschaft – auch zu beeinflussen. Praxiswissen kann genauso „wahr“ und möglicherweise sogar nützlicher sein – das ist aber nicht systematisch evaluiert worden (vgl. POPPER, 2007; BORTZ/DÖRING, 2006). Zur Wissenschaft gehört es auch, Erkenntnisse so zu formulieren, dass sie für andere überprüfbar sind; damit ist implizites Wissen (tacit knowledge) außerhalb wissenschaftlicher Überprüfbarkeit.

Ist das Anschalten eines Lichtschalters oder eines Computers schon „anwendungsorientierte Wissenschaft“? Mit dieser „Aktion“ werden wissenschaftliche Erkenntnisse, die den technischen Geräten inhärent sind, genutzt. Dies machen wir tagtäglich. Gehört ein Verständnis, was beim Schaltvorgang passiert, dazu, um von anwendungsorientierter Wissenschaft zu reden? Oder bedeutet „angewandte Wissenschaft“, dass vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse auf eine neue Weise angewen-

det werden? Die Formulierung der RStO – „*mit den steten Veränderungen der Wissenschaft ... Schritt zu halten*“ – stützt letztere Interpretation.

Wir können von „*anwendungsorientierter wissenschaftlicher Grundausbildung*“ (§ 2 RStO) erst reden, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse in konkreten beruflichen Situationen mit wissenschaftlichen Methoden umgesetzt bzw. angewandt werden. Dann gehört es aber zwangsläufig zum Lehrplan, die Gültigkeit bzw. Beschränktheit wissenschaftlicher Erkenntnisse zu kennen und einschätzen zu lernen, und ebenso die Begrenztheit von wissenschaftlichen Methoden. Die Forderung nach „*kritischem Denken und verantwortlichem Handeln*“ unterstützt diese Interpretation.

Ein immer wiederkehrendes **Beispiel mangelnder Wissenschaftlichkeit** betrifft die Festlegung der „Größe einer Stichprobe“. Von den Studierenden werden willkürlich Zahlen genannt, aber kaum jemand kann diese begründen.

Eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse wäre es – ausgehend von der gewünschten Genauigkeit der Aussage und von Sätzen der Wahrscheinlichkeitstheorie – die notwendige Stichprobengröße abzuleiten.

Sich eine Zahl zu merken, die in irgendeinem Kontext sinnvoll war und diese gedankenlos auf eigene Fragestellungen zu übertragen, ist nichts weiter, als einen Schalter zu betätigen ohne jedes Wissen über das, was „eingeschaltet“ wurde.

Das Problem wird noch dadurch verschärft, dass das Wissen um die Notwendigkeit, über Stichprobengrößen nachzudenken, kaum vorhanden ist.

**Selbstständiges Denken** im Studienalltag zu erreichen, ist immens schwer. Im ersten Semester zitiere ich manchmal die Ausführungen von KANT zur Aufklärung und erkläre es als unser Ziel, dass sie (die Studie-

renden) allmählich auf die Anleitung zum Gebrauch ihres eigenen Verstandes verzichten können sollten. In späteren Semestern stelle ich fest, dass ein Gebrauch des eigenen Verstandes ohne Anleitung eines anderen gar nicht erwünscht ist.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Wissenschaft besteht darin, **Konkretes** zu **verallgemeinern** (Induktion) und so in Modellen (Formeln, Algorithmen, Texten) abzubilden, dass über den Einzelfall hinaus gültige und überprüfbare Aussagen formuliert werden. Diesem Anspruch werden wir leider nicht immer gerecht – beispielsweise sind Fallstudien zurzeit sehr „in“. Diese zeigen aber nur, dass etwas in einem Einzelfall – eben in der Fallstudie – funktioniert. Ob das Gelernte übertragbar ist, bleibt häufig reine Behauptung.

Diese vielfältigen Ansprüche sind in einem Bachelorstudium kaum zu erfüllen. Ein Bachelorabschluss soll prinzipiell zur Aufnahme eines Masterstudiums – egal, an welcher Hochschule – qualifizieren. Damit müssen auch die Fähigkeiten entwickelt werden, neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren. Eine Grundvoraussetzung ist es m. E., so früh wie möglich, wissenschaftliche Denkweisen einzuführen und zu erproben. Wenn wir Praxiswissen als Hochschulwissen anerkennen, verzichten wir auf unseren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit.

In Berufsausbildungen werden die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Berufs erlernt, nicht aber deren Zustandekommen und wissenschaftliche Begründung kritisch untersucht. Darauf beruht meine Ablehnung der Anerkennung von in der Berufsausbildung bzw. im Beruf erworbenen Wissens auf ein Hochschulstudium.

## **7. Wider die Eindimensionalität von Bildung**

Auf der HDL-Tagung wurde auch der EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) mit seinen acht aufeinander aufbauenden Niveaustufen zitiert. Im EQR ist Qualifikation (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) eindi-

mensional als Stufenleiter vom „Angelernten“ über den „Bachelor“ und „Master“ bis zum „Promovierten“ dargestellt. Damit wird ein Verständnis nahegelegt, berufliche Ausbildung und Praxis seien Voraussetzungen eines akademischen Studiums und ein akademisches Studium sei höherwertig. Beides halte ich für falsch. Es bestehen m. E. zwei Stränge, in denen Unterschiedliches gelernt wird: Obwohl ich promovierter Ingenieur bin, kann ich beispielsweise kein Auto reparieren. Wir sollten die Andersartigkeit akzeptieren, ohne an Niveaustufen zu basteln – dann besteht auch keine Notwendigkeit, Unterschiedliches als Gleiches anzuerkennen. In „Diploma Supplements?“<sup>2</sup> wird der Bildungsabschluss schließlich detailliert beschrieben.

## **8. Durchlässigkeit: Wer soll studieren dürfen?**

Vielleicht ist die Forderung nach Durchlässigkeit zum Studium besser begründbar.

Die Eingangsvoraussetzung einer bestimmten schulischen Bildung (Abitur, Fachabitur) könnte gelockert werden, wie dies im Einzelfall z. B. im Land Berlin auf Basis des § 11 BerlHG praktiziert wird. Die Begründung, einen bestimmten schulischen Abschluss für die Zulassung zum Studium zu verlangen, liegt in der Bescheinigung der Studierfähigkeit/der Hochschulreife. Das bedeutet, nicht ein bestimmtes Wissen parat zu haben (dies haben Praktiker oft in höherem Maße), sondern ein Ausmaß an Fähigkeiten zur Abstraktion, zur Analogiebildung, zum Erkennen allgemeiner Strukturen und Zusammenhänge, zum Selbstlernen. Die Tatsache, dass diese Voraussetzungen bei heutigen Studienanfängern nur unvollkommen vorliegen, sollte kein Argument sein, die Anforderungen (noch weiter) herunterzusetzen. Sonst hat ein Hochschulabschluss in Zukunft gar keinen Wert mehr. Wir sollten für den Hochschulzugang aber keine unüberwindbaren Barrieren aufbauen. Eine nicht anerkannte externe Leistung kann an der Hochschule „nachgeholt“ werden. Die Chance, in

---

<sup>2</sup> Mit dieser Formulierung ist ganz offiziell ein Rest vom alten Diplom erhalten geblieben.

der Vergangenheit Versäumtes nachzuholen, sollten jeder und jede haben.

Zu fragen ist also, ob Praktiker diese Studierfähigkeit besitzen oder nach ihrer Zulassung zum Studium erwerben können. Dies ist durchaus möglich und hat sich in vielen Fällen gezeigt. Voraussetzung für die Studierfähigkeit ist zunächst das Bewusstsein, dass mit dem Studium (neben dem Fachwissen) auch eine andere Art des Denkens, des Problemlösens, erlernt werden soll. Hier „hakt“ es bei vielen Studierenden und leider auch bei Lehrenden. Wenn nur gefragt wird, welchen Wert das zu Erlernende für die Praxis hat, wird die Hochschule zu einer Zweigstelle der Industrie- und Handelskammer. Wenn wir den Zugang zum Hochschulstudium durchlässiger machen wollen, muss die Motivation bei den Studierenden da sein, mehr zu wollen als nur eine Zertifizierung, mit der die beruflichen Aussichten verbessert werden. Letzteres ist aus Sicht der Studienbewerber natürlich verständlich – aus Sicht der Hochschulen aber nicht. Wir sollten die Hochschulen durchaus weiter öffnen, aber nur für diejenigen, die Wert auf eine fundierte wissenschaftliche Bildung legen. Als Alibi für Politiker, bestimmte Kennzahlen zu erreichen, ist mir die Hochschule zu schade!

Die neben der Motivation erforderlichen Fähigkeiten selbst sind schwer zu beurteilen. Über einen möglichen Studienerfolg sagen die Schulnoten noch am meisten aus. Die Schulphase ist aber bei den Quereinsteigern mit beruflicher Praxis häufig schon längere Zeit vorbei. In kleinen Studiengängen kommen Bewerbungsgespräche als Auswahlkriterium in Frage. Nach Erfahrungen an der HTW Berlin sagen diese zwar etwas über die Motivation und das spätere Engagement aus, jedoch kaum etwas über den Studienerfolg. Da verlässliche Aussagen über den späteren Studienerfolg mit vertretbarem Aufwand nur sehr schwer zu gewinnen sind, bleibt eine Zulassung zur Probe. Wenn die Anzahl verfügbarer Studienplätze gering ist, muss ein gerechter Vergleich aller Bewerber untereinander, auch mit denen mit anderen Zugangsberechtigungen, gefun-

den werden. Ansonsten löst das BerlHG das Problem über festgelegte Quoten.

## 9. Fazit:

- Lebenslanges Lernen sollte bei jeglicher Arbeitstätigkeit möglich sein und auch gefordert werden.
- Praxiswissen ist anders als Hochschulwissen – aber nicht weniger wert.
- Wir sollten Möglichkeiten schaffen bzw. beibehalten, Studienbewerber – auch ohne formale Zugangsberechtigung – „probeweise“ zum Studium zuzulassen, und gleichzeitig Verfahren entwickeln, die Studierfähigkeit und die Motivation zum Studium vorhersagen zu können.
- Für diese Zulassungen wird eine Quote festzulegen sein, um andere Bewerber nicht zu benachteiligen.
- Wenn wir an der Hochschule nur das vermitteln, was in der Praxis gemacht wird (gebraucht würde natürlich mehr!), dann sollten – ja: müssen – wir das in der Praxis Gelernte anerkennen: Aber wozu brauchen wir dann noch Hochschulen?
- Wenn wir die von den Hochschulen selbst formulierten Ansprüche an Wissenschaftlichkeit Ernst nehmen, sollten Leistungen, die nicht an Hochschulen erbracht wurden, nicht als Hochschulleistungen anerkannt werden.
- So wie mit der Durchlässigkeit des Hochschulzugangs die allgemeine Hochschulreife (Abitur) und auch die Fachhochschulreife entwertet werden, wird das Studium (und werden die Hochschulen) entwertet, wenn hochschuläquivalente Leistungen außerhalb der Hochschulen erbracht werden können.

## **Trotz alledem:**

„Neue“ Informations- und Kommunikationstechnologien (Thema der HDL-Tagung 2007: „Erfolgsfaktor Didaktik in Fernstudium und Weiterbildung“) als auch der politische Druck, den Anteil der Akademiker – auch auf Kosten der Qualität – zu erhöhen (Thema dieser HDL-Tagung) wird die Hochschulen nicht kaputt machen, solange wir die wissenschaftliche Neugier und den wissenschaftlichen Diskurs als Kern der Hochschullehre erhalten!

## **Literatur:**

**Popper, Karl (2007):** Logik der Forschung. 3., bearb. Auflage, Akademie-Verlag.

**Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl., Springer, Berlin.

# Institutionelle Rahmenbedingungen für Anerkennung bei nicht-traditionell Studierenden

Andrea Micheler, MBA

*„Der Mensch muss am längsten lernen, weil er am meisten zu lernen hat“*

Johann Gottfried von Herder

## 1. Einleitung

Im Bildungs- und Berufsbildungssystem kommt der Entwicklung, Analyse und Bewertung von Kompetenzen eine zentrale Bedeutung zu. Der Begriff „Kompetenz“ steht auf der europäischen Ebene im Mittelpunkt von Strategien, im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens die Bildungssysteme (allgemeine, berufliche Bildung und Hochschulbildung) vergleichbarer und wechselseitig anrechenbar zu machen. Deutlich wird dies u. a. durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), das Europäische Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung und das Europäische Leistungspunktesystem an Hochschulen.

Das Konzept „Durchlässigkeit“ hat in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskussion zunehmend an Relevanz gewonnen. In diesem Zusammenhang werden „Übergänge und Anerkennung“ nicht nur als Bild von den zwei Seiten eines Flussufers, die mit einer Brücke verbunden sind, betrachtet – sondern sie implizieren die Vorstellung eines Subjektes, das eine Übergangsmöglichkeit sucht und nutzt.

Mit diesem Wechsel des Blickes von den Bildungssystemen hin zu den lernenden Subjekten, die einen individuellen Weg suchen, um lebenslang zu lernen, hat das Thema „Übergänge und Anrechnung“ in den letzten Jahren eine neue Bedeutung erlangt.

„Anschlussfähigkeit“ und „Durchlässigkeit“ sind dabei wohl die zentralen Forderungen, die an ein Bildungssystem zu stellen sind, um Übergänge für die Lernenden zu ermöglichen, den Anforderungen des lebenslangen Lernens gerecht zu werden und das Lernen über den gesamten Lebenslauf zu ermöglichen (NUSSL, 2007).

Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungswegen und Bildungsinstitutionen offenbaren die zentrale Bedeutung von Übergängen bzw. Übergangstellen innerhalb des deutschen Bildungssystems. Anrechnung von formal, non-formal oder informell beruflich erworbenen Kompetenzen auf andere Bildungsgänge trägt zu einer besseren Verzahnung der verschiedenen Bildungsbereiche, sowohl horizontal als auch vertikal bei (WOLTER, 2007).

Durch die starke Segmentierung der schulischen, beruflichen und hochschulischen Bildung in Teilbereiche und Verzweigungen ist das deutsche Bildungssystem in seiner Dreiteilung nach wie vor von einer engen Verzahnung weit entfernt.

*„Die Studienangebote an deutschen Hochschulen waren in der Vergangenheit weitgehend am Normalmodell der vorberuflich studierenden traditionellen Lerner/innen orientiert (Vollzeit-, Präsenzstudium, Erwerb der Kompetenzen, die man beim Berufseinstieg haben sollte).“* (HANFT/KNUST, 2007)

Seit der Reform des Hochschulrahmengesetzes von 1999 gehört die wissenschaftliche Weiterbildung zum gesetzlichen Auftrag der Hochschulen. Dies ist gleichzeitig mit der Föderalismusreform auch in den meisten Landeshochschulgesetzen verankert. Nach 10 Jahren Bologna-Reform ist die wissenschaftliche Weiterbildung als vierte Säule an deutschen Hochschulen noch nicht eingehend auf dem Weiterbildungsmarkt etabliert. Dabei wird eine stärkere Öffnung und eine bessere Zusammenarbeit mit Unternehmen und anderen Weiterbildungsinstitutionen angestrebt, um Studium und Berufstätigkeit besser miteinander zu verzahnen (WOLTER et al., 2003). Weiterbildung wird klassischerweise als die „Fortsetzung

oder Wiederaufnahme organisierten Lernen nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat, 1970) definiert.

Wissenschaftliche Weiterbildung und Studienangebote, welche die Besonderheiten von nicht-traditionell Studierenden berücksichtigen und anerkennen, werden politisch beabsichtigt und erwünscht. Gleichzeitig tun sich Arbeitgeber, Hochschulen und potenzielle nicht-traditionell Studierende aber schwer mit der Realisierung.

Vor diesem Hintergrund wird von Hochschulen – als Anbieter von Bildungsangeboten – eine Neuausrichtung und Einstellung auf die Erfordernisse eines lebenslangen Lernens sowie die außerhalb der Hochschule im Rahmen von lebenslangen Lernprozessen erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen anzurechnen gefordert.

Zur Beantwortung der Frage, welche (institutionellen) Rahmenbedingungen nicht-traditionell Studierende bei ihrer Lebensplanung benötigen, und welche Kompetenzen, erworben durch lebenslanges Lernen in Familie, Beruf und Aufstiegsfortbildung, auf ein Studium angerechnet werden können, stellt der vorliegende Beitrag in Auszügen die Ergebnisse einer Forschungsarbeit (MICHELER, 2007), die im Zusammenhang mit dem von 2005 bis 2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten ANKOM-Entwicklungsprojekt im Qualifikationsverbund Nord-West<sup>1</sup> erstellt wurde, vor.

Der Qualifikationsverbund Nord-West beschäftigte sich mit der Möglichkeit, flexiblere Übergänge zwischen außer-hochschulischer Bildung und

---

<sup>1</sup> Der „Qualifikationsverbund Nord-West“ entwickelte Verfahrensweisen zur Anrechnung beruflicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, die zugleich erprobt wurden. Der regionale „Qualifikationsverbund Nord-West“ umfasst die drei nordwestdeutschen Industrie- und Handelskammern (IHK Oldenburg, IHK Bremen, IHK Ostfriesland und Papenburg) sowie Vertreter der Universität Oldenburg und Bremen und weiterer Forschungs- und Bildungseinrichtungen.

Hochschule zu ermöglichen, Redundanzen zu vermeiden, sowie Anreize für ein lebenslanges Lernen zu schaffen und den Weg zum Hochschulabschluss zu verkürzen. Dabei galt es, die Bildungswege zu flexibilisieren und bereits vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen gleichermaßen zu berücksichtigen.

Die exemplarische Untersuchung der Forschungsarbeit betrachtet eine Untersuchungsgruppe von Absolventen geprüfter „Industriefachwirt (IHK)“ und aufbauender „Betriebswirt (IHK)“. Dazu wurden in halbstrukturierten, leitfadengestützten Einzelinterviews die Selbsteinschätzungen von sechs Aufstiegsabsolventen mit den Abschlüssen IHK-Betriebswirt und IHK-Industriefachwirt erhoben. Sie wurden zu ihrer bisherigen Erwerbs- und Bildungsbiographie und zu ihren erworbenen Kenntnissen sowie der möglichen Anerkennung in Einzelinterviews reflexiv befragt. In ihrer Selbsteinschätzung konnten die Absolventen der Aufstiegsweiterbildung ihren Kompetenzerwerb, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse, die sie durch das lebenslange Lernen erworben hatten, darlegen.

In die Untersuchung fließen auch Eindrücke aus meiner eigenen beruflichen Praxis der Betreuung nicht-traditionell Studierender mit ein. Zudem blicke ich persönlich auf langjährige Erfahrungen als berufs begleitend Lernende in drei unterschiedlichen Studiengängen an unterschiedlichen Hochschulen zurück:

- Fernstudium als Diplom-Betriebswirt (FH) an der SRH Fachhochschule in Riedlingen,
- Blended learning-Master-Studiengang „Bildungsmanagement“ an der Universität Oldenburg und schließlich
- Master-Präsenzstudiengang „Klinische Sozialarbeit“ an der ASH Berlin.

Bislang war die Umsetzung eines gelebten lebenslangen Lernens für nicht-traditionell Lernende nicht so sehr vorangeschritten. Dies betraf

u. a. die zielgerechte Programmplanung, die Verzahnung von wissenschaftlicher und beruflicher Bildung sowie beruflicher Tätigkeit und die Professionalität im Management der Bildungsprogramme.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen zum einen, dass die nicht-traditionell Lernenden der IHK-Aufstiegsfortbildungen Möglichkeiten der Anrechnung von beruflichen Erfahrungen sowie von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen auf den Studiengang sehen. Außerdem sehen sie für sich den Bedarf, sich durch den Zielstudiengang weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden zunächst die für die Untersuchung wesentlichen theoretischen Hintergründe erläutert (Abschn. 2).

Anschließend werden das Untersuchungsdesign sowie auf die Methode der Datenerhebung und -analyse dargestellt (Abschn. 3).

Im letzten Abschnitt (4) werden die wesentlichen Projektergebnisse, nämlich Antworten auf die Fragen:

- Welche (institutionellen) Rahmenbedingungen benötigen nicht-traditionell Studierende bei ihrer Lebensplanung?
- Welche Kompetenzen, erworben durch lebenslanges Lernen in Familie, Beruf und Aufstiegsfortbildungen, können für ein Studium angerechnet werden?

erläutert.

Abschließend wird in Abschnitt 5 ein vorläufiges Fazit gezogen.

## **2. Theoretischer Hintergrund: „Übergänge – lebenslanges Lernen“**

Das Konzept „Durchlässigkeit“ hat in den letzten Jahren in der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskussion an Relevanz gewonnen. Dabei stellt sich die Frage nach der Qualität der Bildungssysteme und nach der Qualität der Durchlässigkeit zwischen den beiden Teilen, zwischen denen der Übergang stattfindet. Es braucht hierfür die Verständigung der beiden Seiten, zwischen denen der Übergang stattfinden soll.

Angesichts des demografischen Wandels und vor dem Ausblick auf sinkende Studierendenzahlen wäre eine Verständigung zwischen den beiden betroffenen Seiten (Bildungssystemen) notwendig. Die Übergänge sollten so gestaltet werden, dass sie für die betroffenen „Übergänger“ akzeptabel und verständlich sind, so dass sie sich dadurch – als nicht-traditionell Studierende – in ihrer Berufs- und Lebensbiographie weiterentwickeln können.

Bei der Umsetzung eines gelebten lebenslangen Lernens wird eine Neuorientierung von allen Akteuren des Bildungssystems bei der Entwicklung von Bildungsangeboten für diese Zielgruppe gefordert. Auf nationaler Ebene werden diese Entwicklungen bildungspolitisch unterschiedlich beurteilt. Dennoch wird die prinzipielle Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf weiterführende Bildungswege nicht in Frage gestellt. Deutlich wird dies durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), das Europäische Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung und das Europäische Leistungspunktesystem an Hochschulen. Diese formulierten Qualitätsindikatoren können durch folgende übergreifende, generalistische Indikatoren für Übergänge, wie „Sichtbarkeit“, „Zugänglichkeit“, „Genauigkeit und Verbindlichkeit“ sowie „Akzeptanz“ ergänzt werden.

Angesichts der Reformen an deutschen Hochschulen kann in den letzten 10 Jahren eine Veränderung der Studienstruktur mit der Umstellung

auf Bachelor- und Masterstrukturen beobachtet werden. Die enge Verknüpfung von grundständigem Studium und Weiterbildung wird durch die Veränderung der strukturellen Merkmale an deutschen Hochschulen begünstigt. So ermöglicht eine konsequente Modularisierung die Flexibilisierung des Studiums entsprechend dem verfügbaren Zeitbudgets der Lernenden. In Anbetracht des gut ausgebauten deutschen Bildungssystems bietet es sich auch für deutsche Hochschulen an, der Anrechnung beruflicher Kompetenzen ein größeres Gewicht beizumessen, um eine verbesserte Durchlässigkeit und einen fließenden Übergang zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung zu ermöglichen (HANFT/KNUST, 2007a). Es ist ein Umdenken und eine Neuorientierung von allen Akteuren des Bildungssystems bei der Entwicklung von Bildungsangeboten für diese Zielgruppe erforderlich.

Übergänge sind in den letzten Jahren immer wichtiger geworden, insbesondere mit der Fokusverlagerung der Bildungssysteme hin zu den Lernenden, die einen individuellen Weg suchen, lebenslang zu lernen. In den deutschsprachigen Ländern ist das lebenslange Lernen nicht so weit fortgeschritten wie in den Ländern England, Finnland, Frankreich und den USA. Die wissenschaftliche Weiterbildung nimmt hier noch eine Randstellung innerhalb der Hochschulen und im Weiterbildungsmarkt ein (HANFT/KNUST, 2007). Um einen Übergang zu ermöglichen, braucht es das Verständnis aller Seiten, zwischen denen die Übergänge geschaffen werden sollen: den Hochschulen, den Institutionen der beruflichen Bildung und den nicht-traditionell Studierenden. Es müssen Ziele und Wege entwickelt werden, die für den Übergänger akzeptabel und attraktiv sind, und die dessen bisherige Berufs- und Lebensbiographie weiterentwickeln. Dazu werden allerdings Studienangebote benötigt, die auch den Berufstätigen ohne akademischen Abschluss ein berufsbegleitendes Studium eröffnen. Zugeschnittene, berufsbegleitende Studienmöglichkeiten für berufserfahrene Studieninteressierte ohne einen akademischen Abschluss sind an deutschen Hochschulen noch sehr wenige vorhanden. Die KMK-Empfehlungen, die weiterbildende Studiengänge auf die Master-Ebene beschränken, verhindern bislang die Expansion der

berufsbegleitenden Bachelor-Studiengänge für nicht-traditionell Studierende (HANFT/KNUST, 2007). Zu diesen zählen meistens ältere Studierende, die ein Erststudium abgebrochen haben, oder arbeitende unabhängige Studierende/Teilzeitstudierende, die oft eine Berufsausbildung, Aufstiegsfortbildung bzw. Weiterbildung absolviert haben, im Erwerbskontext stehen oder in Elternzeit sind. Im amerikanischen Bildungssystem spricht man von einem „non-traditional student“, wenn mindestens zwei der folgenden Bedingungen erfüllt sind (RÖBKEN, 2007):

- arbeitet auf Vollzeit-, Teilzeit- oder saisonaler Basis,
- ist ein/e Teilzeitstudent/in oder absolviert ein Fernstudium,
- ist 25 Jahre alt oder älter,
- ist verheiratet oder alleinerziehend,
- ist finanziell unabhängig,
- kehrt nach einer Arbeitsphase an die Hochschule zurück oder beginnt das Erststudium nicht unmittelbar nach dem High School Diplom.

Die herkömmliche Differenzierung zwischen Weiterbildung und Erststudium geht immer mehr verloren. Die biographischen Lebensläufe der Studierenden werden sich – bedingt durch die gesamtgesellschaftliche Situation und die aktuelle demographische Veränderung – anpassen. Der traditionelle lineare Verlaufstyp eines Studierenden „Schule/Gymnasium, Erststudium, akademische Berufstätigkeit, Weiterbildung“ wird sich zukünftig in einen Biographietyp „Erststudium als Weiterbildung“ verändern (WOLTER, 2008a). Nicht-traditionell Studierende sind es gewohnt, an organisierten Weiterbildungen teilzunehmen und zu lernen. Dabei haben sie Erfahrungen im selbstgesteuerten Anschlusslernen und sind zeitlich eingeschränkt. Für sie zeichnet sich ab, dass der Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem keine Einbahnstrasse ist. Nimmt man das Konzept des lebenslangen Lernens ernst, so wird es immer wieder auch Übergänge zurück geben.

Allgemein ist bekannt, dass die Bildungsbereiche segmentiert sind, dass Übergänge als vielfaches Problem und als Aufgabe der einzelnen Lernenden betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wird häufig gefordert, dass Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse, die in verschiedenen Bildungskontexten erworben werden, stärker als bisher wechselseitig anerkannt und angerechnet werden sollen. Diese Forderung betrifft insbesondere die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen. Als „Passierscheine“ für die Übergänge fungieren Empfehlungen, Zeugnisse und Noten. Aus der Perspektive des lebenslangen Lernens werden Übergänge von Beschäftigung und Arbeitsmarkt in Weiterbildung bzw. Studium und von dort wieder zurück in besonderer Weise an Bedeutung gewinnen, je mehr sich der Schwerpunkt des beruflichen Lernens von der Erstausbildung auf wiederkehrende Lernepisoden im späteren Berufsleben verlagert.

Im internationalen Vergleich lassen sich die Bildungssysteme danach unterscheiden, wie sehr sie durch die Grenzen segmentiert sind und wie durchlässig oder undurchlässig die verschiedenen Grenzen der einzelnen Bildungsbereiche unterschiedlicher Ordnung sind. Kein anderes Bildungssystem ist mit seiner Dreigliedrigkeit, seinem allgemeinen Schulwesen und seiner strikten institutionellen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie Hochschule und Weiterbildung so stark segmentiert wie das deutsche Bildungssystem. Durch die Begrenzungen gibt es sehr viele unterschiedliche Übergänge und dies führt zu einer eingegrenzten Bildungsmobilität.

In Bezug auf die Bildungsmobilität wird zum einen die institutionelle Durchlässigkeit betrachtet und zum anderen das individuelle Vermögen und Bestreben der Bildungsteilnehmer, die Erweiterung ihrer Kompetenzen, um möglichst hochwertige Zertifikate und Bildungsabschlüsse zu erreichen. Beide Aspekte sind abhängig voneinander. Das bedeutet: Je stärker die Bildungsbereiche voneinander abgeschottet sind, desto anstrengender wird es für die potenziellen Bildungsteilnehmer, neue Bil-

dungsräume zu erschließen und ihre Bildungsmobilität unter Beweis zu stellen (BAETHGE, 2007).

Nach den Bildungsprognosen für die nächsten 10 Jahre, wird zukünftig die Akademisierungsquote von 9 % auf 18 % ansteigen und damit das berufliche Weiterkommen der Individuen und die Entwicklung der Wirtschaft in einer globalisierten Welt sichern (BRIEDIS/MINKS, 2004). Prognosen zufolge wird sich der Anteil Studienberechtigter an der gleichaltrigen Bevölkerung bis zum Jahr 2010 deutlich auf 47 % und bis zum Jahr 2020 gar auf 51,1 % erhöhen. Es stellt sich die Frage, wie sich diese steigende Zahl junger Menschen mit Studienberechtigung künftig entscheiden – für eine Ausbildung im dualen System oder für ein Hochschulstudium. Die aktuellen Zahlen zeigen bisher keine Verschiebung des Bildungsverhaltens studienberechtigter Jugendlicher. Daher wird sich vermutlich ein Viertel der Schulabgänger für eine Ausbildung im dualen System entscheiden. Eine Neuorientierung der Hochschulen als Anbieter von Bildungsprodukten ist daher notwendig.

### **3. Untersuchungsdesign**

#### **3.1. Datenerhebung**

Die Ermittlung von Äquivalenzen zwischen den IHK-Aufstiegsfortbildungen Industriefachwirt und Betriebswirt einerseits und dem Zielstudiengang andererseits erfolgte auf mehreren Ebenen. Um die Frage zu beantworten, ob und wie sich berufliche Vorleistungen aus den IHK-Aufstiegsfortbildungen auf den Zielstudiengang anrechnen lassen, fanden im Vorfeld der empirischen Untersuchung Analysen des Curriculums des Zielstudiengangs, der Rahmenstoffpläne der Fortbildungen und der Prüfungsordnungen statt. Diese dienen zum Äquivalenzvergleich. Die Ergebnisse wurden durch eine Befragung von verantwortlichen Beteiligten (Prüfer, Organisatoren) aus den Aufstiegsfortbildungen validiert.

Neben der Äquivalenzprüfung trug die Dokumentenanalyse zur Entwicklung des Leitfadens für die Interviews mit den IHK-Absolventen bei. In die Entwicklung des Leitfadens gingen die theoretischen Überlegungen zu den verschiedenen Kompetenzkonzepten ein. Des Weiteren wurden die für den Methoden-Mix verwendeten Dokumente hinsichtlich der Erfahrungen und Kenntnisse der Befragten aus der IHK-Aufstiegsfortbildung sowie der jeweils anzurechnenden inhaltlichen Äquivalenzen ausgewertet. Die subjektive Einschätzung erfolgte im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten der Aufstiegsfortbildung mit dem Zielstudiengang. Auf dieser Grundlage konnte eingeschätzt werden, welche Module des Zielstudiengangs den Rahmenstoffplänen der Aufstiegsfortbildung ähnlich bzw. mit ihnen deckungsgleich waren.

Zusätzlich wurden die Interviewpartner aus der Aufstiegsfortbildung gefragt, welche Module sie für notwendig erachten, um folgenden Punkten gerecht zu werden:

- Erhalt ihrer Position im Unternehmen,
- Erhalt ihrer Arbeitsfähigkeit,
- Anforderungen als Führungskraft im Unternehmen,
- Weiterbildungsinteresse.

### **3.2. Beschreibung von Bildungs- und Erwerbsbiographien der potenziellen IHK-Absolventen als nicht-traditionell Studierende**

Es war durch die Komplexität der Zusammenhänge und den Umfang der Fragen ein erheblicher Zeitaufwand für die Interviews notwendig. Aufgrund der befristeten Untersuchungsdauer von sechs Monaten war es nicht möglich, für die beiden Aufstiegsfortbildungen eine Befragung von gleich vielen Absolventen durchzuführen. Es wurden insgesamt sechs Teilnehmer der IHK-Aufstiegsfortbildung in Oldenburg (Niedersachsen)

befragt, davon waren vier IHK-Industriefachwirte und zwei IHK-Betriebswirte.

Die Berufsbiographien der Befragten (im Alter zwischen 29 und 39 Jahren) zeigten (vgl. folgende Tabelle) zwischen 4 und 21 Jahren Berufserfahrung. Die Schulabschlüsse wiesen keine homogene Struktur auf. Beschäftigt waren die Befragten in unterschiedlichen Branchen in der Region Friesland und Ostfriesland. Ihnen gemeinsam war, dass sie ihre Weiterbildung erfolgreich absolviert hatten und damit potenzielle Führungskräfte mit entsprechender berufsbegleitend erworbener Qualifizierung darstellten. In ihrem beruflichen Kontext arbeiteten sie auf der mittleren Führungsebene oder im Projektmanagement.

<b>Person</b>	<b>Schulbildung</b>	<b>Ausbildung/Weiterbildung</b>	<b>Beschäftigungsebene</b>	<b>Branche</b>	<b>Alter</b>
S.	Realschule/höhere Handelsschule	Industriekaufmann/ geprüft. Industriefachwirt- IHK	11 Jahre Sachbearbeiter Rechnungswesen	Metall	29 Jahre
R.	Gymnasium/ Fernstudium Wirtschaftswissenschaften	Industriekaufmann/ geprüft. Industriefachwirt- IHK	11 Jahre Sachbearbeiter Reporting und Controlling	Bekleidung	30 Jahre
G.	Haupt-, Real-, Fachoberschule	Tischler/Industriekaufmann/ geprüf. Industriefachwirt-IHK	13 Jahre kaufmännischer Angestellter/stellvertr. Gruppenleiter	Energie	35 Jahre
H.	Realschule/ Wirtschaftsgymnasium/ abgebrochenes FH-Studium	Industriekaufmann/ geprüft. Industriefachwirt-IHK	4 Jahre Vertriebsassistent	Nahrungsmittel	32 Jahre
T.	Realschule	Verwaltungsangestellter (mittl. und geh. Dienst) geprüf. Industriefachwirt-IHK geprüf. Betriebswirt-IHK	21 Jahre Personalreferent	Kunststoff- verarbeitung	39 Jahre
M.	Gymnasium/ Fernstudium Betriebswirtschaft	Offizier/Dipl.-Pädagogik Verwaltungsangestellter (mittl. und geh. Dienst) geprüf. Industriefachwirt-IHK geprüf. Betriebswirt-IHK	15 Jahre Qualitätsleiter (Werk)	Automobil- zulieferer	38 Jahre

### **3.3. Datenanalyse**

In mehrstündigen Einzelinterviews wurden die Teilnehmer der Untersuchungsgruppe zu ihrer bisherigen Erwerbs- und Bildungsbiographie, zu den dabei erworbenen Kenntnissen und zu deren möglichen Anrechnung reflexiv befragt. Die Interviews wurden auf Audio-Kassetten aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die Auswertung der Daten erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2007) und in Anlehnung an Analyseverfahren der Grounded Theory (STRAUSS/CORBIN, 1996). Das Datenmaterial wurde „paraphrasiert“ (ebenda), d. h. zusammengefasst und zugleich abstrahiert und in Form der Protokolltechnik festgehalten.

In den Ergebnissen der retrospektiven subjektiven Selbsteinschätzung der potenziellen nicht-traditionellen Studierenden wurde der Erwerb von Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnissen, die sie durch das lebenslange Lernen erworben hatten, darlegt. Aufgrund der geringen Zahl der Befragten kann kein Anspruch auf Gültigkeit der Ergebnisse über die Untersuchungsgruppe hinaus erhoben werden.

Ergänzend fließen weitere Eindrücke und Erfahrungen aus meiner beruflichen Praxis und meine subjektiven Erfahrungen als nicht-traditionell Studierende in den Beitrag mit ein.

## **4. Exemplarische Ergebnisse der Befragung**

### **4.1. Anforderungen an ein Bildungsangebot für nicht-traditionell Studierende**

Im Rahmen der Interviews wurden die Befragten aufgefordert, ihre Anforderungen und Vorstellungen an ein Bildungsangebot für nicht-traditionell Lernende darzulegen. Die Anforderungen an einen Studiengang wurden von den Befragten folgendermaßen beschrieben:

- Der Studiengang sollte forschungsorientiert als auch praxisrelevant sein.

- Studiengang sollte auf die Bedürfnisse von Berufstätigen zugeschnitten sein, sodass die Vorlesungszeiten und die zeitlichen Aufwände für das Lernen mit der beruflichen Tätigkeit und der Familie zusammenpassen.
- Das didaktische Design, die Struktur und der Service sollten den Bedürfnissen von erwachsenen Lernenden gerecht werden.
- Durch kurzfristige weiterbildende Angebote und durch langfristige, berufsqualifizierende Fern- und Weiterbildungsstudiengänge können die Kompetenzen und Fähigkeiten der Berufstätigen vertieft werden.

Ausgehend von der Untersuchungsfrage erwarten die nicht-traditionell Lernenden zertifizierte Bildungsangebote als integrierte Studienangebote, die eine enge Verzahnung von grundständiger und beruflicher Bildung sowie von Weiterbildung mit akademischem Abschluss ermöglichen. Auch kurzfristige Studienangebote, wie Zertifikatsprogramme, die aus einer Kombination von Modulen zu einem Schwerpunktthema angeboten werden, sind von Interesse. Als wichtig erachtet werden auch berufsbegleitende grundständige Studienangebote für Berufstätige mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung, die in Abhängigkeit des verfügbaren individuellen Zeitbudgets eine weitgehende Flexibilisierung des Studiums erlauben.

Nach Aussage der Befragten wäre es für die Belegung dieser Angebote wichtig, dass die Sicherstellung der Studien- bzw. Weiterbildungsangebote im Verbund von unterschiedlichen privaten und öffentlichen Trägern der Weiterbildung, wie Industrie- und Handelskammern, Hochschulen etc. gewährleistet ist und gleichermaßen vom Arbeitgeber und Arbeitnehmer für die weitere Entwicklung des Teilnehmers im Unternehmen als positiv erachtet wird. Dabei könnte die Weiterbildung in Form von additiven Studienangeboten für nicht-traditionell Studierende angeboten werden. Das würde bedeuten, dass Personalabteilungen von Firmen die Möglichkeit erhalten, einzelne Module als Weiterbildung zu

buchen, die tendenziell zu einer Höherqualifizierung ihrer Mitarbeiter bis schließlich zum Bachelor- bzw. Masterabschluss führen.

Von den Hochschulen erwarten die Befragten eine angemessene Berücksichtigung der Belange berufstätiger Erwachsenen hinsichtlich der Didaktik, wie beispielweise durch aktive Lern- und Lehrformen und den Austausch mit anderen Studierenden – etwa durch projektbezogene Module, Workshops oder weiteren Austausch durch Beratungsgespräche in Chats oder in Diskussionsforen.

Durch die Kombination von klassischen und neuen Lern- und Lehrformen sowie von Selbstlernphasen und Einsendeaufgaben werden Projektarbeiten mit engem Praxisbezug und Präsenzveranstaltungen vor Ort verbunden. Die internetgestützte Kommunikation mit Dozenten, Mentoren und den anderen Teilnehmern über die Lernplattform ist ebenso wichtig wie elektronische, speziell für die Studienprogramme entwickelte Lernmaterialien und durchdachte, hohen didaktischen Ansprüchen genügende Skripte.

Durch die Nutzung einer elektronischen Bibliothek, sowie durch persönliche Beratung und Betreuung in allen Phasen des Studiums minimiert sich der administrative Aufwand für den Studierenden. Die fruchtbare Verbindung von Wissenschaft und Praxis, von universitärer Lehre und beruflicher Praxis sind ein wesentliches Ziel und Merkmal dieser Studienprogramme. Idealerweise sollen vor dem Hintergrund neuester wissenschaftlich fundierter Theorien reale Problemstellungen und Fallbeispiele bearbeitet werden, bei denen eigene berufliche Erfahrungen mitberücksichtigt werden. Durch den aktiven Austausch von Lehrenden und Lernenden entwickeln sich Netzwerke, die durch aktive Alumniarbeit weiter ausgebaut und bereichert werden können. Der Studiengang sollte flexibel gestaltet werden können und die jeweiligen Module sollten auf das gesamte Semester verteilbar sein. Für Berufstätige bedeutet das Lernen vor Ort, die freie Zeitwahl – bei nur wenigen Präsenzphasen – ein größtmögliches Zeitbudget für eine flexible Handhabung des Studiums.

## **4.2. Rahmenbedingungen zur Gestaltung von Studiengängen für nicht-traditionell Studierende**

Nach Aussage der Befragten haben nicht-traditionell Studierende als Erststudierende einen erhöhten Beratungsbedarf zur Weiterbildung und viele Fragen rund um das Studium. Daher ist eine Betreuung etwa durch den Career Service oder die Studienberatung von Beginn bis Ende des Studiums anzuraten. Außerdem wünschen sich die Befragten Unterstützungen beim Zeitmanagement im Spannungsfeld Familie, Beruf und Studium.

Auch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, die Anerkennung von informell oder formellem Gelerntem und die dadurch mögliche Verkürzung der Studienzeit tragen zur Attraktivität eines Angebotes bei. Die Befragten sehen insbesondere Bedarf bei branchenübergreifenden Modulen, die auf bisherigen Kompetenzen und Erfahrungen aufbauen, und die die Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise wissenschaftliches Arbeiten, erweitern. Auch Module zur internationalen Ausrichtung und zum interkulturellen Management werden als wünschenswert angesehen. Diese könnten in Verbindung bzw. in Kooperation mit anderen Bildungsträgern als Bestandteil der akademischen Qualifizierung angeboten werden.

Im administrativen Bereich wünschen sich die Befragten Beratungsleistungen für attraktive Finanzierungsmodelle ihres Studiums und zur Sicherung ihrer Lebenshaltungskosten, wie Kredite, Ratenzahlungen, (Teil-)Finanzierung durch den Arbeitgeber oder Möglichkeiten von Stipendien und Bildungsschecks.

### **4.3. Anforderungen an das Studium**

#### **Nicht-traditionell Studierende bringen mit ...**

Neben der hohen Wertigkeit bereits vorhandener fachlicher Kompetenzen sind die Befragten auch in der Lage, mit unterschiedlichen Menschen und unterschiedlichen Ausbildungshintergründen im Arbeitsalltag zu kommunizieren und bringen so sozial-kommunikative Kompetenzen für ihr Studium mit. Sie besitzen Sozialkompetenz und können Menschen führen und anleiten. Durch ihre pädagogische Kompetenz können sie Erfahrungen und Wissen weitergeben.

Da sie meist langjährig als mittlere Führungskraft gearbeitet haben, sind sie befähigt, Entscheidungen zu treffen und können ihre Teams anleiten und motivieren. Darüber hinaus können sie aktuelle Themen und Problemstellungen aus dem beruflichen Kontext erfassen, analysieren und daraus weitere Strategien entwickeln. Sie bringen personale Kompetenzen, Werte, Normen und eine hohe Motivation mit und kennen Methoden zur Bewältigung Aufgaben in Gruppenarbeit. Durch das Erfahrungslernen können sie auf Veränderungen im Arbeitsumfeld reagieren und interdisziplinär auf unterschiedlichen Ebenen zusammenarbeiten, wie beispielsweise in der Gremien- und Betriebsratsarbeit, in Verbänden und beim Engagement für die Ausbildungseignungsprüfungen.

#### **Nicht-traditionell Studierende bringen nicht immer mit ...**

Die Befragten wurden aufgefordert, ihre Kompetenz-Defizite zu benennen, die sie durch ein Studium weiterentwickeln möchten. Zudem sollten sie beschreiben, welche Kompetenzzuwächse sie durch ein Studium für sich selbst erwarten.

Sie sehen nach ihrer Aufstiegsfortbildung einen tendenziellen Zugewinn ihrer personalen Kompetenzen und erwarten positive Entwicklungen hinsichtlich des Lernens im Prozess der Arbeit. Sie haben als potenzielle nicht-traditionell Studierende wenige Erfahrungen im Verfassen von

wissenschaftlichen Texten und in der Recherche von entsprechender Literatur. Sie besitzen zwar Grundlagenwissen zu den jeweiligen Themengebieten und können diese praktisch anwenden, es fehlt ihnen jedoch die Befähigung zum kritischen Hinterfragen von Aussagen und zur selbstständigen Herleitung von Theorien und Lösungsstrategien. Ausreichend Zeit vorausgesetzt, können sie sich jedoch vorstellen, sich intensiv mit den Inhalten auseinanderzusetzen und sich in neue Themen einzuarbeiten – wobei entsprechende Arbeitstechniken bei Aufnahme des Studiums meist nicht vorhanden sind und zunächst vermittelt werden müssten.

#### **4.4. Anforderungen an die Didaktik**

Die Motivation für das Studium ließe sich durch eine entsprechende Didaktik, die an den Erfordernissen der betrieblichen Praxis orientiert und die Bedürfnisse berufstätiger Studierender angemessen konzeptionell berücksichtigt, steigern. Hierzu können Fallstudien aus der Praxis, problemorientiertes Lernen und die Analyse realer Situationen dienen. Trotz differenzierter Vorkenntnisse muss eine wissenschaftliche Fundierung der Modulinhalte gewährleistet werden, was auch die Vermittlung von wissenschaftlichen Methoden beinhaltet.

Die Pflicht- bzw. Wahlmodule sollten nach den entsprechenden individuellen und beruflichen Erfordernissen wählbar sein. Der zeitliche Aufwand sollte entsprechend der persönlichen und beruflichen Lebenslage modular angepasst werden können. Zur Bearbeitung von Projekt-, Team- oder Gruppenarbeiten sollte der intensive Austausch untereinander angeregt werden. Die mitgebrachte soziale Kompetenz wirkt als Erfolgsfaktor für das Gelingen des Studiums.

#### **4.5. Kompetenzerwerb Europäischer Qualifikationsrahmen**

Alle Teilnehmer der Befragung konnten sich auf den Niveaustufen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) individuell entsprechend ihren erworbenen Qualifikationen in den unterschiedlichen Kontexten/Übergängen zuordnen. Auch zu den Spalten der Deskriptoren, in welchen die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen in den jeweiligen Stufen beschrieben werden, konnten sich die Befragten äußern.

Die überwiegende Zahl der befragten IHK-Industriefachwirte haben sich zwischen den Niveaustufen fünf und sechs einsortiert, wenn sie sich im Studium bzw. in der Aufstiegsfortbildung Betriebswirt befinden. Sie waren sehr vertraut mit dem formellen Erwerb von Kompetenzen. Sie stellten fest, dass informelles Lernen unter familiärem Einflusse oder im geschäftlichen Umfeld stattfindet und dadurch die Erarbeitung neuer Lösungswege mit berücksichtigt wird. Sie waren es gewohnt, interdisziplinär zusammenzuarbeiten. Durch ihr lebenslanges Lernen blickten sie auf langjährige kognitive Erfahrungen zurück und konnten überfachliche Gesamtzusammenhänge erkennen. Sie schätzten in diesem Zusammenhang einen gleichwertigen Zuwachs an Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrer Aufstiegsfortbildung zum IHK-Betriebswirt als auch im Rahmen ihres BA-Studiengangs ein.

Ihre eigenen Lern- und Arbeitsergebnisse schätzten die Befragten, durch ihren individuellen Lebensweg, im Vergleich zu den Absolventen des traditionellen Studiengangs objektiv höher ein.

#### **5. Ausblick und Fazit**

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Befragten als potenzielle nicht-traditionell Studierende von den Bildungsanbietern Studienprogramme für Berufstätige erwarten, deren Inhalte sich auf Forschung, Wissenschaft und Praxistransfer ausrichtet.

Des Weiteren wünschten sich die Befragten eine Verkürzung der Studienzeiten durch Anrechnung beruflicher Erfahrungen am Arbeitsplatz und aus der beruflichen Weiterbildung sowie die Möglichkeit der Anrechnung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, wie beispielsweise informell erworbene bei der Betriebsratsarbeit/der Gremienarbeit in Verbänden, oder formell erworbene bei der Ausbildungseignungsprüfung.

Die Hochschulen können sich also auf hoch motivierte Studierende mit viel Engagement und Überblickswissen – resultierend aus ihrer beruflichen Biographie –, sowie mit großer Frustrationstoleranz und mit Einfühlungsvermögen, die einen Bedarf haben, sich weiter zu entwickeln, freuen. Diese Studierenden sind es gewohnt, auf verschiedenen Ebenen interdisziplinär zusammen zu arbeiten. Sie bringen die Fähigkeit mit, Konflikte zu lösen, Sachverhalte zu klären, Veränderungen am Arbeitsplatz aufzunehmen und in den Arbeitsalltag zu integrieren.

Die Befragten erwarteten insgesamt eine Steigerung ihrer Fach- und Sozialkompetenz durch das Studium. Mit ihrer Methodenkompetenz können sie Wechselwirkungen erkennen und einschätzen. Sie meinen ein Gespür für zukünftige Entwicklungen zu haben. Durch die vom Studium erwartete Steigerung der integrierten Handlungskompetenz lassen sich positive Auswirkungen auf den Beruf ableiten. Für ihre Position im Unternehmen erwarten sie im Studium Module zu fachlichen und überfachlichen Schlüsselqualifikationen und zu Führungsaufgaben. Die internationale Ausrichtung spielt eine große Rolle. Das Fach Englisch wird als wichtig erachtet.

Der Zugang zum Studium ohne Hochschulabschluss mit einer Anrechnung des lebenslangen Lernens wird insbesondere in der Entscheidungsphase als wichtig angesehen.

Module, die sie als Führungskraft zur Erhaltung ihrer Arbeitsfähigkeit am Arbeitsmarkt benötigen, sind Management, Unternehmensprozesse, Mi-

kro- und Makroökonomie, Organisation, Führung, Kommunikation, Controlling und Wirtschaftsenglisch.

Darüber hinaus wurden Finanzierungsmöglichkeiten in Form finanzieller Unterstützungsleistungen des Arbeitgebers sowie zeitliche Freistellung am Arbeitsplatz oder durch staatliche Finanzierungshilfen angesprochen. Die Arbeitsplatzsicherheit war darüber hinaus ein weiteres wichtiges Gesprächsthema, insbesondere dann, wenn das Studium vom Arbeitgeber nicht erwünscht war. Wenn die Ausrichtung der Lerninhalte des Studiums zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit beiträgt, ist bei den IHK-Absolventen ein verstärktes Interesse an einem aufbauenden Studium festzustellen, insbesondere dann, wenn die Rahmenbedingungen es ermöglichen, eine pauschale oder auch individuelle Anrechnung der beruflichen Vorleistungen und bestimmter erworbener Kompetenzen zu erhalten. Aufgrund der Datenlage können jedoch Attributions- und Beschönigungstendenzen hinsichtlich der subjektiven Einschätzungen der Befragten nicht ausgeschlossen werden.

## **Literatur**

**Baethge, M. (2007):** Stichwort Übergänge; In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2007/1

**Briedis, K./Minks, K. (2004):** Zwischen Hochschulen und Arbeitsmarkt. Eine Befragung von Hochschulabsolventen. HIS GmbH (Hrsg.), Hannover.

**Deutscher Bildungsrat (1970):** Strukturplan für das Bildungswesen. Klett-Verlag Stuttgart.

**Hanft, A./Knust M. (Hrsg.; 2007):** Internationale Vergleichstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg.

**Hanft, A./Knust, M. (2007a):** Was deutsche Hochschulen von anderen lernen können. Hochschulweiterbildung im Vergleich. In: Forschung und Lehre, Heft 11/2007, S. 658 – 661.

**KMK (2007) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.):** Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 182, Bonn.

**Mayring, P. (2003):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel, S. 185 ff.

**Micheler, A. (2007):** Anrechnung von Kompetenzen, Kenntnissen und Fähigkeiten beruflicher Aus- und Weiterbildung in Aufbaustudiengängen. Eine exemplarische Untersuchung. Masterarbeit, Oldenburg.

- Nuissl, E. (2007):** Transitorisches. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung I/2007, S. 3.
- Röbken, H. (2007):** Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika. In: Hanft, A.; Knust M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen, Waxmann-Verlag, S. 314 ff.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996):** Grounded Theory: Grundlagen quantitativer Sozialforschung. Weinheim, S. 2 ff.
- Wolter, A. (2008):** Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen
- Wolter, A. (2008a):** Die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige – nationale und internationale Perspektiven. Vortrag auf der Tagung „Weiterbildung im Elfenbeinturm“ in Berlin am 14./15. 08. 2008.
- Wolter, A. et al. (2003):** Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, TU Dresden.

# Berufswertigkeit als Konzept zur Evaluation informellen Lernens und Wissens<sup>1</sup>

Prof. Dr. Matthias Klumpp (FOM ILD Essen)

(Wissenschaftlicher Direktor des Institutes für Logistik und Dienstleistungsmanagement an der privaten FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management Essen)

## 1. Hintergrund und Gliederung

Mitarbeiter in allen Positionen und Branchen sind zunehmend auf eine umfangreiche und aktuelle Qualifizierung, u. a. durch Weiterbildung oder auch weiterführende Studien, angewiesen (Aspekt des lebenslangen Lernens). Die Anforderungen an die Mitarbeiter beispielsweise in Bezug auf Fachkompetenzen in einem Arbeitsgebiet, Schlüsselkompetenzen, wie Rhetorik, Kommunikation und Verhandlungsführung, sowie personenbezogene Kompetenzen, wie Selbst- und Zeitmanagement, Stressresistenz und Loyalität ihrer Organisation gegenüber, werden immer höher eingeschätzt und damit wichtiger. Dabei stellen sich zum einen die Frage der Qualifikationsrahmen-Einstufung von bis dato erworbenen Kompetenzen (Testfunktion) sowie zum anderen die Frage nach deren Anrechnung beim Beginn weiterführender Studien- und Bildungsangebote (Anerkennungsfunktion). Auf diese Problematik müssen sowohl hochschulische als auch berufliche Bildung und Weiterbildung vorbereitet sein und entsprechende Konzepte dafür entwickeln (s. Kapitel 2).

Beispielhaft wurden berufsbezogene Anforderungen in einem empirischen Forschungsprojekt mit 800 Führungskräften in nordrhein-westfälischen Unternehmen erhoben. Nach dem daraus ermittelten Kompetenzbewertungsmodell der *Berufswertigkeit*, welches 36 Anforderungskriterien umfasst, können Personen in ihrer spezifischen be-

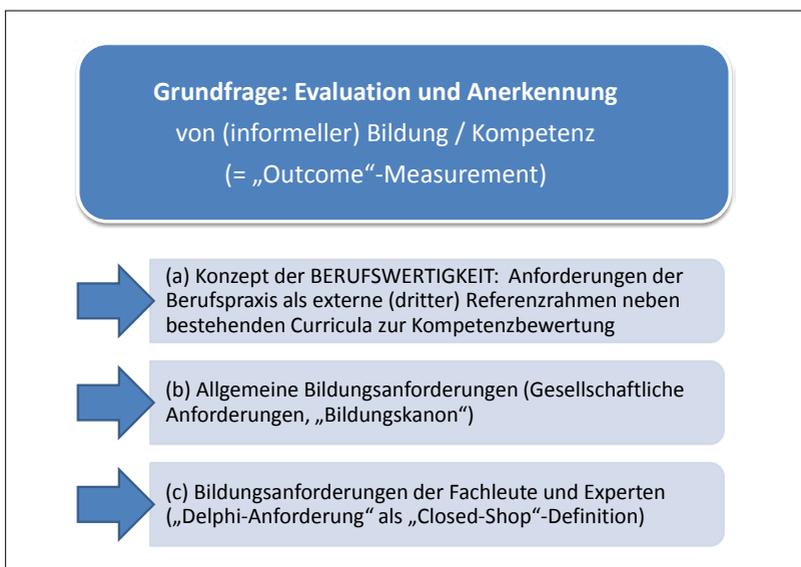
---

<sup>1</sup> Vortrag musste wg. Erkrankung des Autors ausfallen.

ruflichen Anforderungssituation bewertet werden (KLUMPP/DIART/KRINS, 2007). Diese Konzeption ist geeignet, *objektivierte Vergleiche* zwischen verschiedenen (Weiter-)Bildungsbereichen, wie der wissenschaftlichen, beruflichen Weiterbildung oder auch einem Learning-on-the-job, auf der Basis der tatsächlichen beruflichen Anforderungen an Mitarbeiter (Employability-Gedanke) durchzuführen (s. Kapitel 3).

Dabei können entweder inhaltsanalytisch Curricula als didaktische Normvorgaben oder aber tatsächliche personenbezogene Kompetenzen der entsprechenden Absolventen dieser Bildungsangebote mit den Anforderungen des Berufswertigkeitsmaßstabs verglichen werden. Dadurch wird eine Objektivierung der bestehenden Vergleichs- und Anrechnungsdiskussion im Bildungsbereich ermöglicht. Sie geht über die bestehenden bilateralen Diskussionslinien, die z. B. die Anrechnung beruflicher Qualifikationen für ein Hochschulstudium betreffen, deutlich hinaus und entspricht einem neuen *trilateralen Bewertungsprinzip* (KLUMPP/SCHAUMANN, 2007). Eine weitere Bezugslinie mit bedeutenden Konsequenzen ist die Entwicklung und Vorgabe eines Europäischen (EQF – European Qualifications Framework) als auch eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NFQ – National Framework of Qualifications; s. BDA, 2008, S. 6), die eine gestufte Einordnung verschiedener Bildungsabschlüsse – im weitreichendsten Konzept sogar für informelle Lernvorgänge ohne formalen Bildungsabschluss – in Kompetenzstufen vorsehen. Dabei stehen weniger Inputfragestellungen, wie Curriculumsinhalte, als vielmehr tatsächliche Handlungskompetenzen der betrachteten (durchschnittlichen) Absolventen auf verschiedenen Anforderungsstufen im Zentrum der Betrachtung (KLUMPP, 2007).

Die gemeinsame Fragestellung der Darstellung von informellem Wissen und Kompetenzen bei Personen sowie die dazu inhaltlich verfolgbaren Ansätze gibt das nachfolgende Bild 1 wieder:



**Bild 1:** Grundkonzepte einer Anerkennung informellen Lernens und Wissens (Quelle: Eigene Darstellung)

Darauf aufbauende Überlegungen zu den Konsequenzen dieser Bewertungsansätze, insbesondere für die hochschulische Weiterbildung, schließen den vorliegenden Beitrag ab (s. Kapitel 4).

## **2. Entwicklungslinien in der hochschulischen und der beruflichen Bildung**

### **2.1. Hochschulische Bildung**

Für den hochschulischen Bildungsbereich beschreibt der Begriff der Bologna-Prozess, der bis 2010 abgeschlossen sein wird, die Einführung der internationalen Bachelor- und Masterstudiengänge (SCHWARZ-HAHN/REHBURG, 2004). Das Ziel dieses Prozesses ist zumindest in quantitativer Hinsicht erfüllt, da etwa sechzig Prozent aller Studiengänge heute schon mit den neuen Abschlussbezeichnungen angeboten werden (HRK,

2002)<sup>2</sup> – wobei weniger als die Hälfte davon akkreditiert sind, was auf Kapazitätsengpässe und möglicherweise auch Qualitätsprobleme in diesem historisch außergewöhnlichen Umstellungsprozess der Hochschulen hinweist. In diesem Kontext erfolgt an den Universitäten eine (leichte) Reduktion der Studiendauern und Budgetmittel pro Studium. An den Fachhochschulen kommt es dagegen bei der Umwandlung des bisherigen Abschlusses „Diplom (FH)“ zu einem Masterabschluss zu einer Verlängerung der Studienzeit um mehr als ein Semester sowie zu einer Erhöhung der Grundmittel pro Studium. Damit kann die faktische Gleichstellung der Hochschulformen „Universität“ und „Fachhochschule“ in Bezug auf die Studienabschlüsse und damit das gesamte hochschulische Bildungssystem plausibel gemacht werden. Zudem werden dadurch die einzelnen Hochschulen vor die Herausforderung der eigenständigen Profilbildung gestellt, da die bestehenden Standardzuordnungen (z. B. Universitäten – forschungsnah, Fachhochschulen – praxisnah) nicht mehr automatisch erfüllt sind; was für die Hochschulen außerdem u. a. neue Entscheidungen bezüglich der grundsätzlichen Ausrichtung bedeuten kann – sichtbar in vielen Hochschulen bereits in einer Diskussion bzw. in Grundsatzentscheidungen zu einer stärker forschungs- oder stärker lehrorientierten Ausrichtung (s. z. B. TEICHLER/KLUMPP, 2005).

## **2.2. Berufliche Bildung**

In der beruflichen Bildung wird unter dem Begriff des Brügge- bzw. des Kopenhagen-Prozesses die Frage der Standardisierung und europäischen Integration verstanden. Damit ist die Fragestellung der Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) beschrieben, welcher, wie auch der korrelierende nationale Qualifikationsrahmen, eine Einstufung und folglich Vergleichbarkeit der beruflichen Aus- und Weiterbildungsabschlüsse erfordert. So ergibt sich in diesem gestuften System direkt

---

<sup>2</sup> Da die alten Studiengänge mit den Abschlussbezeichnungen Diplom und Magister noch bis zum Studierende der letzten Immatrikulationsjahrgänge fortgeführt werden müssen, ist von einem Parallelbetrieb und damit von einer vergleichbaren Quote bis mindestens 2015 auszugehen.

die Antwort auf die viel diskutierte Frage nach der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsabschlüsse. Denn formale Bildungsabschlüsse aus bisher tendenziell getrennten Bildungssystemen werden nunmehr in ein einheitliches gestuftes Niveausystem nach den Entwürfen des EQR eingeordnet (HANF/REULING, 2001; KWB, 2005). Der Entwurf des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) für eine mögliche Einordnung der beruflichen Abschlüsse ist in dem nachfolgenden Bild 2 zu sehen:

Qualifikationsrahmen (EQF/NQF)				
Niveau- stufe	Kompetenz		Beruflicher Bildungsgang	Framework EU Higher Education Area
	qualitativ	quantitativ		
6	Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenz durch die vier Merkmale Komplexität, Intransparenz, Dynamik, Vernetztheit	300+	Höchste Fortbildungsebene	Third cycle qualification (Prof. u.a.)
5		300	Obere berufl. Fortbildungs- ebene (Betriebswirt HWK u. IHK u.a.)	Second cycle qualification (Master)
4		bis 240 180	Mittlere berufl. Fortbildungs- ebene (Meister, Handelsfachwirt u.a.)	First cycle qualification (Bachelor)
3		120	Untere berufl. Fortbildungs- ebene (Fachwirt HWK, Fachberater u.a.)	Short cycle qual. within the first cycle
2		bis 210 120	Berufsausbildung 2 bis 3,5 Jahre	Second cycle Basic VET Area
1		bis 60	Berufsausbildung bis 1 Jahre BAV/EQJ etc.	First cycle Basic VET Area
allgemeine Schulbildung				SEK I
				Primarstufe

**Bild 2:** Einordnungsvorschlag der beruflichen Bildung im Nationalen Qualifikationsrahmen (Quelle: KWB, 2005, S. 11)

Für die berufliche Bildung ist auf diesem Hintergrund eine Bedeutungsverschiebung durch die diskutierte Einführung einer zusätzlichen Abschlussbezeichnung eines „Bachelor professional“ festzustellen (HANSALEK, 2007). Durch obigen Konzeptvorschlag der beruflichen Bildungsträger und Bildungspolitiker ergibt sich durch die Verwendung des Begriffs „Bachelor“ ein weiterer Konfliktpunkt in der bereits seit langem diskutierten

Frage der Vergleichbarkeit bzw. Gleichwertigkeit bestimmter beruflicher Weiterbildungsabschlüsse mit hochschulischen Abschlüssen (s. u. a. VAN DAMME/VAN DER HIJDEN/CAMPBELL, 2004): Während die Hochschuleseite gerade im laufenden Bologna-Prozess große Verwechslungsgefahren bei einer parallelen Verwendung des Begriffs „Bachelor“ auch im berufsbildenden Bereich sieht, erkennt der berufliche Bildungsbereich hier Chancen für eine international greifbare Bezeichnung der hochwertigen beruflichen Weiterbildungsabschlüsse.

Diese Diskussion zeigt, dass ein hoher Forschungs- und Diskussionsbedarf zur Frage der Gleichwertigkeit verschiedener Bildungsabschlüsse besteht. Bisher lassen die bestehenden Diskussionslinien allerdings nur einen bilateralen oder sogar unilateralen Referenzrahmen erkennen: Es werden auf der Basis von Curriculumsinhalten normative Aussagen über die Bedeutung und Wertigkeit verschiedener Ausbildungsinhalte auf der Grundlage genau dieser Ausbildungsinhalte getroffen. Bei einer solchen unilateralen Referenzierung wird die Curriculumsbeschreibung der allgemeinen akademischen Bildung als alleiniger Maßstab der Bewertung von Bildungsinhalten, z. B. bei der Anerkennung von beruflichen Bildungsleistungen zur Anrechnung auf ein Hochschulstudium, eingesetzt („Konzept der Gleichartigkeit“).

Dieses Vorgehen ist jedoch grundlegend von der Diskussion einer Gleichwertigkeit oder Niveaugleichheit zu unterscheiden. Denn hierbei sollte es um die Frage eines nach externen Maßstäben vergleichbaren Niveaus der jeweiligen erworbenen Qualifikationen gehen. Dafür sind aber im Grunde **beide** internen Bewertungsichtweisen auf der Grundlage der jeweiligen Curriculumsinhalte **nicht geeignet**. Es besteht deshalb Klärungsbedarf im Bildungsbereich dafür, mögliche Bewertungskonzepte außerhalb dieser selbstreferentiellen Diskussion aufzuzeigen und zu operationalisieren. Dies würde, insbesondere für den Ansatz des lebenslangen Lernens und damit auch für die wissenschaftliche Weiterbildung, eine große Bedeutung haben, da damit erstmals auch bisher schwer zu-

gängliche Lernprozesse (Selbstlernen, Training-on-the-job etc.) abgebildet werden könnten.

In der nachfolgend beschriebenen „Konzeption der Berufswertigkeit“ wird nun die Sichtweise der Berufspraxis eingenommen:

Es wird davon ausgegangen, dass aus Sicht der beruflichen Praxis mit ihren spezifischen Anforderungen *eigenständige* Kriterien ableitbar sind, auf deren Basis sich der Kompetenzerwerb in den zu vergleichenden Bildungsbereichen, der beruflichen und hochschulischen Bildung, deutlich besser komparativ analysieren lässt (vgl. GIBBONS et al., 1994; PÄTZOLD/WALZIK, 2002; SCHOLZ/STEIN, 2006).

In einer ersten empirischen Erhebung mit diesem Vergleichskonstrukt der Berufswertigkeit wurden die besonderen Anforderungen an *Führungskräfte* in Unternehmen herangezogen, da in diesem Bereich besonders häufig eine parallele Beschäftigung von Personen mit beruflichem und hochschulischem Bildungshintergrund angenommen werden kann und daher für beide Personengruppen und die analysierten spezifischen Curricula eine vergleichbare Anforderungssituation vorliegt (s. u. a. PERKIN, 1996; HARTMANN, 2007; DIART/KLUMPP/KRINS/SCHAUMANN, 2008).

### **3. „Konzept Berufswertigkeit“ und Erhebungsergebnisse**

#### **3.1. Messkonzept**

Das Messkonzept der Berufswertigkeit stellt ein einheitliches Bewertungsinstrument zur empirischen Erfassung der Anforderungen der Berufspraxis dar. Der Berufswertigkeitsindex (BWI) gibt Aufschluss darüber, wie stark die bewerteten Führungskräfte den empirisch ermittelten 36 Anforderungskriterien entsprechen. Jedes Kriterium wurde nach einer Schulnotenskala von 1 (= sehr gut) bis 5 (= mangelhaft) bewertet. Das folgende Bild 3 zeigt die durchschnittliche Bewertung der einzelnen Anforderungskriterien durch die Befragten:

<b>Berufswertigkeitskategorien</b> (Kodierung als Schulnotenskala: 1=sehr gut; 5=mangelhaft)	Mittelwert
Identifikation mit dem Unternehmen	1,3
Loyalität	1,4
Selbstständigkeit und Eigeninitiative	1,6
Arbeitstugenden	1,6
Leistungsfähigkeit	1,7
Flexibilität und Anpassungsbereitschaft	1,7
Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift	1,7
Stressresistenz	1,8
Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bzw. zur Aufrechterhaltung des eigenen Kompetenzprofils	1,9
Team-, Mitarbeiter- und Menschenführung	1,9
Konzeptionelle bzw. strategische Umsetzung branchenspezifischer Kenntnisse und Erfahrungen	1,9
konzeptionelles Arbeiten im unmittelbaren Arbeitsumfeld	1,9
Wahrnehmung von Aufgaben der Betriebsführung und Betriebsorganisation	2,0
Analytisches problemlösungsorientiertes Arbeiten	2,0
Angemessene kommunikative Verdeutlichung des eigenen Standpunkts	2,0
Förderung des verantwortlichen Handelns	2,0
Kundenorientierung	2,0
Strategische Ausrichtung des gesamten Unternehmens bestimmen/steuern	2,1
Personalbedarfs- und -einsatzplanung/Personalentwicklung	2,1
Erstellung von Kalkulationen und Angeboten	2,1
Planung, Durchführung und Dokumentation von Aufträgen und Projekten	2,1
Verhandlungsführung	2,1
Planung und Steuerung von Beschaffungs- und Logistikaktivitäten	2,1
Fähigkeiten in Mathematik, Rechnen, Statistik	2,1
Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechniken im persönlichen Arbeitsumfeld	2,2
Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse	2,2
Kommunikation und Rhetorik	2,2
Kreativität	2,2
Qualitätsmanagement (Optimierung von Prozessen sowie der Produkt- bzw. Servicequalität)	2,3
Charismatische Ausstrahlung	2,3
Organisation der eigenen Arbeits- und Lebenszeit	2,3
Verständnis für Lösung komplexer technischer Probleme	2,4
Risikobereitschaft	2,4
Tätigkeitsbezogene rechtliche Grundkenntnisse	2,5
Internationalität und interkulturelle Kompetenz	2,5
Fremdsprachenkenntnisse	2,7

**Bild 3:** Kriterien und spezifische Kompetenzeinstufung im Maßstab „Berufswertigkeit“ (Quelle: DIART/KLUMPP/KRINS/SCHAUMANN, 2008, S. 123)

Der Berufswertigkeitsindex (BWI) wird als ungewichteter summierter Index der Einzelbewertungen operationalisiert. Die Normierung des Berufswertigkeitsindex erfolgte dergestalt, dass ein hypothetischer Wertebereich von 0 % bis 100 % vorliegt. Ein Berufswertigkeitsindex von 0 % bedeutet, dass alle Kriterien zu einer Person mit „mangelhaft“ bewertet wurden. Ein Index von 100 % zeigt an, dass eine Führungskraft hinsichtlich aller Kriterien mit „sehr gut“ bewertet wird. Je höher der Wert des Index für eine Person oder Personengruppe ausfällt, umso höher ist folglich die individuell erfasste Einstufung bzgl. der Berufswertigkeit.

### **3.2. Erhebungsergebnisse**

Berechnet wurde der Index in der hier dargestellten Untersuchung für 507 Führungskräfte. Dabei wurde als Mittelwert (arithmetisches Mittel) der Wert von 74,26 erreicht; die Standardabweichung betrug 8,53. Um die statistische Güte des Index zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha als Maß für die Zuverlässigkeit (interne Konsistenz) berechnet. Es wurde ein Alpha-Wert in Höhe von 0,90 erreicht, der als sehr zufriedenstellend zu bewerten ist und dafür spricht, dass die 36 Kriterien gut geeignet sind, zu einem Index zusammengefasst zu werden (DIART/KLUMPP/KRINS/SCHAUMANN, 2008, S. 124 – 125).

Ein Beispiel für die Nutzung des Berufswertigkeitskonzeptes als Vergleichsmaßstab zeigt das nachfolgende Bild 4 aus der Untersuchung zur Berufswertigkeit bei Führungskräften in Nordrhein-Westfalen (n = 507), bei der die Subgruppen von Personen verschiedener Bildungsabschlüsse (Berufliche Weiterbildung und Hochschulbildung) gegenübergestellt wurden:



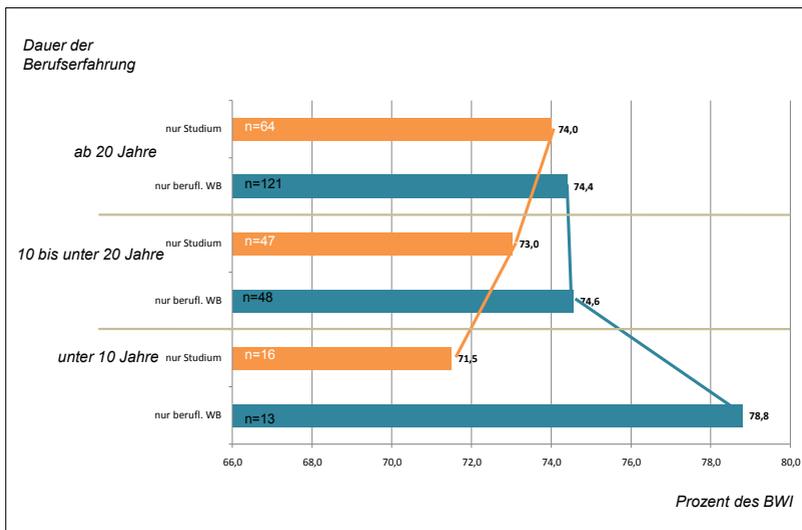
**Bild 4:** Betrachtung der Berufswertigkeit nach berufsbildenden Weiterbildungsabschlüssen und Hochschulabschlüssen (Quelle: DIART/KLUMPP/KRINS/SCHAUMANN, 2008, S. 129)

Zur Erläuterung der Grafik kann ein Lesebeispiel dienen: Der größte Anteil der befragten Absolventen einer beruflichen Weiterbildung (knapp 25 %) erreicht einen Berufswertigkeitsindex (BWI) von 70 % bis unter 75 %. Das bedeutet etwa, dass dieser große Teil von Führungskräften mit Weiterbildung (ca. 25 %) wichtige Anforderungen, die die berufliche Praxis an sie stellt, zu 70 % bis unter 75 % erfüllt. Die größte Einzelgruppe (etwa 22 %) derjenigen, die ein Studium absolviert haben, erreicht einen BWI von 75 % bis unter 80 %.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beide Funktionen in weiten Teilen nahezu deckungsgleich verlaufen. Die Verläufe geben berechtigten Anlass zu der Vermutung, dass eine Bewertung von Studium und beruflicher Weiterbildung aus berufspraktischer Sicht ähnlich einzuschätzen ist (i. e. S. „Gleichwertigkeit“ vorliegt).

In einer besonderen Auswertung – nach der Unterscheidung in verschiedene Gruppen bezüglich der Berufserfahrung – zeigt sich im nachfolgenden Bild 5, dass Personen aus dem Bereich der hochschulischen

Aus- und Weiterbildung besser in der Lage sind, ihre Kompetenz nach der Sichtweise der Berufswertigkeit mit zunehmender Berufserfahrung auszubauen bzw. aufrecht zu erhalten. Diese Aussage kann allerdings in dieser Querschnittsbetrachtung (unterschiedliche Personen) nur als Vermutung<sup>3</sup> abgelesen werden. Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung ergibt sich nach dieser Auswertung, dass möglicherweise ein großer Handlungsbedarf besteht, da hier rückläufige Werte zu verzeichnen sind.



**Bild 5:** Der BWI bei unterschiedlichen Personengruppen nach Berufserfahrung (Quelle: DIART/KLUMPP/KRINS/SCHAUMANN, 2008, S. 147)

Der realitätsnahe und umsetzbare Anschluss der beruflichen und lebenslangen Bildung an die tradierten Hochschul-Bildungsgänge wird zunehmend gefordert und ist im Kontext der europäischen Bildungsintegration unverzichtbar. Dies fordert auch der Aktionsrat Bildung (BLOSSFELD et al., 2008, S. 103): „Verbindungen zum Credit-Modell der lebenslangen Akku-

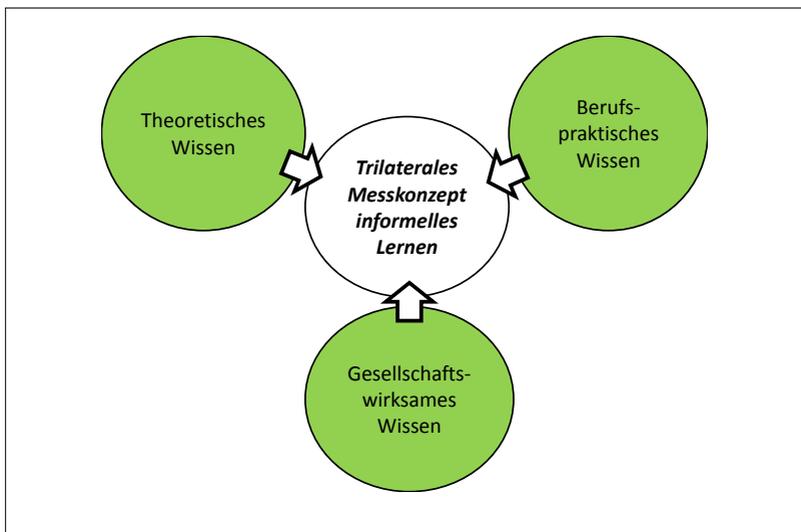
<sup>3</sup> Da keine Längsschnittbetrachtung identischer Personen vorliegt, kann hier nur von Vermutungen bzw. Forschungshypothesen gesprochen werden.

*mulation von Ausbildungskapital würden hier nahe liegen und sind sogar in der Bologna-Erklärung von 1999 angesprochen. Von der Ausweitung dieses Modells von den eher klassischen Formen des Studiums auf andere Bereiche ist das deutsche Bildungssystem aber noch weit entfernt, ungeachtet der Tatsache, dass die Nutzung des Credit-Modells im Rahmen des ECTS-Systems in Europa weithin verfolgt wird.“*

#### **4. Forschungsanforderungen in der Anerkennung informellen Lernens**

Aus den vorstehenden Ausführungen lässt sich ein *integratives Modell* der Bildungsevaluation entwerfen, welches die weitere Diskussion des Europäischen Qualifikationsrahmens begleiten und ausweiten kann. Dabei ist anzunehmen, dass sich eine an der Abstraktion und Modellbildung orientierte Allgemein- und Hochschulbildung in einem produktiven Diskurs mit der beruflichen Bildung mit deren Orientierung an der Berufspraxis ergänzt. Beide Bildungsbereiche sind in den beiden institutionellen Säulen der Bildung mit jeweils spezifischen Gewichtungsanteilen zu finden.

Der dritte Bereich der individuellen Qualifikation, das gesellschaftswirksame Wissen, stellt insbesondere die Selbstlern-, Selbststeuerungs- und Bewertungskompetenzen einer Person in den Vordergrund und wird vermutlich ebenfalls durch die beiden anderen Bereiche – Hochschul- und Berufsbildung – befruchtet.



**Bild 6:** Integriertes Bewertungskonzept zur Bewertung informellen Lernens (Quelle: Klumpp, 2008, S. 16)

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die gegenseitige Stärkung und durch Synergien zwischen den genannten Bildungsbereichen eine annähernde Gleichgewichtung realisiert werden könnte. Damit könnte auch ein mögliches übergreifendes Bewertungskonzept aufbauend auf dem Europäischen bzw. dem Nationalen Qualifikationsrahmen als Zusammenführung dieser drei Bildungsbereiche definiert werden. Dies würde bedeuten bzw. einfordern, dass – wie im Konzept der Berufswertigkeit – jeweils Kriterien aus den beiden anderen Bildungsbereichen empirisch ermittelt und dann in einem integrierten Bewertungskonzept zusammengeführt werden müssten.

Dieses Bewertungskonzept kann dann als Vergleichsmaßstab sowohl für den individuellen Bildungserfolg („Testsystem“) als auch zum Abgleich mit den einzelnen Curricula verschiedener Bildungsgänge verwendet werden. So würde eine wissenschaftlich fundierte und objektivierte Möglichkeit zur integrierten Messung informeller Bildungserfolge geschaf-

fen. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass durch die drei dargestellten Bereiche alle denkbaren Anforderungen abgebildet werden. Gleichzeitig besteht auch eine reelle Chance für Personen mit hohem informellen Lernanteil, diesen Anforderungskriterien standzuhalten, da nicht nur einseitig eine Expertendefinition, z. B. von Hochschulprofessoren, über die Anforderungen an personenbezogene Kompetenzen angesetzt würde. Als weiterführendes Ergebnis ließe sich dadurch in Anlehnung an den entwickelten Berufswertigkeitsindex ein „Gesamtbildungsindex“ (GBI) entwickeln, welcher die Grundlage für Anerkennungsroutinen sein könnte.

Aus diesen dargestellten Entwicklungslinien lassen sich *Handlungsanforderungen* und Handlungsoptionen für Hochschulen im Bereich der Anerkennung informellen Wissens ableiten:

1. Zuerst ist da die Aufgabe der Ausgestaltung und der empirischen Fundierung des skizzierten Gesamtbildungsindex für die drei beschriebenen Bereiche.
2. Gleichzeitig werden sich organisatorische Fragestellungen immer enger mit den inhaltlichen Anforderungen, z. B. bei der Anerkennungsfrage, verbinden und zu weiteren Veränderungen in der Organisation hochschulischer Weiterbildung führen (vgl. KLUMPP/ZELEWSKI, 2007).<sup>4</sup>
3. Der Maßstab „Berufswertigkeit“ und die Ergebnisse der obigen Studie können die Diskussionen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) inhaltlich unterstützen. Denn die Kriterien des Berufswertigkeitsmaßstabes liefern wichtige Hinweise für die Deskriptoren des Qualifikationsrahmens hinsichtlich der Berufspraxis. Alle Bildungsanbieter werden sich mittelfristig an den Strukturen des DQR orientieren und ihren Bildungsteilnehmern Erläuterungen und Einordnungen diesbezüglich an die Hand geben müssen.

---

<sup>4</sup> So müsste auch für die Anerkennungsfrage je eine institutionell ausgeformte Anlaufstelle an den Hochschulen und Bildungseinrichtungen geschaffen werden.

4. Insbesondere vor der Herausforderung der übergreifenden Bildungsbewertung, z. B. im Rahmen des EQF, könnte eine auf dieser Skizzierung aufbauende Bewertungskonzeption, analog dem Konzept der Berufswertigkeit, aufschlussreiche Erkenntnisse bringen. Dies würde eine umfangreiche Untersuchung der Anforderungskriterien in allen drei genannten Punkten 1. bis 3. notwendig machen.
5. Es müssten, zumindest institutionelle (und vielleicht auch institutionenübergreifende) Anerkennungsrouitinen auf der Basis des skizzierten Gesamtbewertungsmodells definiert und implementiert werden.

## **Literatur**

**BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2008):** Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) – Position der deutschen Wirtschaft, Berlin.

**Blossfeld, H.-P. et al. (2008):** Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess, Jahresgutachten 2008 des Aktionsrates Bildung, München.

**BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.; 2008):** Berufsbildungsbericht 2008, Berlin/Bonn.

**Diart, M./Klumpp, M./Krins, C./Schaumann, U. (2008):** Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen, Wissenschaftlicher Abschlussbericht, Berufsbildung im Handwerk, Reihe B, Heft 66, Paderborn.

**Gibbons M. et al. (1994):** The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, London.

- Hanf, G./Reuling, J. (2001):** Qualifikationsrahmen – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen?, BWP 6 (2001), S. 49 – 54.
- Hansalek, E. (2007):** Master und Bachelor ‚Professional‘, in: NVwZ, 2007 Heft 8, S. 909 – 911.
- Hartmann, M. (2007):** Soziale Selektion, Hauskarrieren und geringe Internationalisierung, in: Personalführung 1/2007, S. 54 – 62.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2002):** Steps towards a European Higher Education Area without Borders, Bonn.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2007):** Hochschulkompass, [www.hochschulkompass.de](http://www.hochschulkompass.de), Abruf 08. 12. 2007.
- Klumpp, M. (2007):** Das deutsche System der Berufsbildung im europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen, FOM-Arbeitspapier Nr. 8, 11/2007, Essen.
- Klumpp, M. (2008):** Der mündige Bildungsbürger – Über das Zusammenspiel theoretischen, berufspraktischen und gesellschaftswirksamen Wissens, DGWF, Hochschule & Weiterbildung (H&W), 02/2008, S. 9 – 17.
- Klumpp, M./Diart, M./Krins, C. (2007):** Projekt Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr.2, Hrsg. Westdeutscher Handwerkskammertag, Düsseldorf (Download unter: [www.handwerk-nrw.de/berufswertigkeit](http://www.handwerk-nrw.de/berufswertigkeit)).
- Klumpp, M./Schaumann, U. (2007):** Anforderungen an Führungskräfte in Industrie, Handel und Handwerk – das Untersuchungskonstrukt der Berufswertigkeit, in: KWP, Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 02/2007, S. 3 – 50.

**Klumpp, M./Zelewski, S. (2007):** Organisationsmodelle der Weiterbildung an Ruhrgebietshochschulen, in: DGWF, Hochschule & Weiterbildung (H&W), 02/2007, S. 40 – 48.

**KWB – Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.; 2005):** Berufliche Bildung für Europa, Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET<sup>5</sup>), Juni 2005, Bonn.

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

**Pätzold, G./Walzik, S. (Hrsg.) (2002):** Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft?, Reihe Berufsbildung in der Wissensgesellschaft Nr. 20, Bielefeld.

**Perkin, H. (1996):** The Third Revolution, Professional Elites in the Modern World, London.

**Scholz, C./Stein, V. (2006):** Humankapital messen, in: Personal, Januar 2006 (58. Jahrgang), S. 8 – 11.

**Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004):** Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukurreform, Münster.

**Teichler, U./Klumpp, M. (2005):** Fachhochschulen in Deutschland: Geht die Erfolgsstory zu Ende? in: Teichler, U. (Hrsg.; 2005): Hochschulstrukturen im Umbruch, Frankfurt a.M./New York, S. 191 – 205.

---

<sup>5</sup> ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training (Europäisches Creditpunkte-System für berufliche Aus- und Weiterbildung)

**Van Damme, D./Van der Hijden, P./Campbell, C. (2004):** International Quality Assurance and Recognition of Qualification in Higher Education: Europe, in: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hrsg.; 2004): Quality and Recognition in Higher Education, The Cross-Border Challenge, Paris, S. 75 – 105.

# „Triale Weiterbildung“ – Kooperation zwischen Berufsbildung und Hochschule für Beschäftigte

Dr. Ulrich Blötz

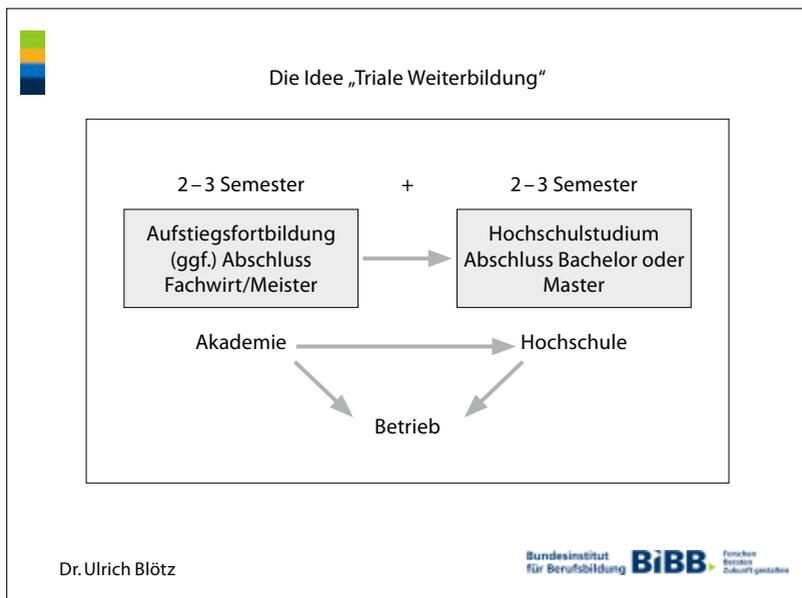
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

## Das Modell „Triale Weiterbildung“

Das Modell ist schnell erklärt:

„Trial“ heißt drei Lernorte: Berufsbildende Einrichtung, Betrieb und Hochschule.

Die drei Lernorte kooperieren in einem Bildungsgang.



**Bild 1:** Die Idee „Triale Weiterbildung“

Der Bildungsgang ist ein akkreditierter doppeltqualifizierender Weiterbildungsstudiengang mit dem Abschluss Bachelor (oder Master) sowie mit dem Abschluss Fachwirt oder Meister:

In den ersten drei von insgesamt sechs Semestern wird zunächst an den beiden Lernorten, Berufsbildende Einrichtung sowie Betrieb, der Fachwirt- oder Meisterabschluss erworben (vgl. Bild 1). In den übrigen drei Semestern wird an den beiden Lernorten „Hochschule“ und „Betrieb“ der Bachelor-(oder Master-)Abschluss erworben.

Der Lernort „Betrieb“ ist insofern bedeutsam, als er als Ort für Erfahrungslernen aus der Arbeit eine Basis für gezielte Reflexion von Erfahrung im (wissenschaftlichen) Studium bietet. Auf diese Weise kann projektbezogenes betriebliches Lernen wesentlicher Bestandteil des Studienkonzeptes sein: Ein Unterpfand dafür, durch das Studium betriebliche Kompetenzen zu erwerben.

Durch die Kooperation der beiden Lernorte „berufsbildende Einrichtung“ und „Hochschule“ wird das Bildungs-Know-how beider Bildungssektoren – Berufsbildung und Hochschule – für die Kompetenzentwicklung genutzt.

Berufsbildung vermittelt Bildung für die verantwortliche Übernahme betrieblicher Funktionen, kurz: „Macht fit für den Job“.

Hochschule vermittelt wissenschaftliches bzw. innovations- und problemorientiertes Denken und Handeln, kurz: „Macht fit für Innovation“.

Oder anders ausgedrückt verfolgen Berufsbildung und Hochschule zwei unterschiedliche Bildungsansätze, die sich wechselseitig gut ergänzen können: Berufsbildung den Ansatz funktionsorientierter Bildung, Hochschule den Ansatz problemorientierter Bildung (wenngleich dies nicht für alle Angebote des jeweiligen Bildungssektors gilt).

Auf diese Weise entsteht ein berufliches Entwicklungspfad-Modell, das vereint

- Berufsausbildung (als Voraussetzung für Fachwirt/Meisterfortbildung): als **Fach**qualifikation
- Fachwirt/Meisterfortbildung: als **Führungs**qualifikation
- Bachelor oder Masterstudium: als **wissenschaftliche** Qualifikation

insgesamt mit Blick auf die Vermittlung von Qualifikation für mittlere Führungskräfte, wie sie heute in modernen Unternehmen gebraucht wird und auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt ist.

Die Triale Weiterbildung muss natürlich für ihre Umsetzung als Weiterbildungsstudiengang an der Hochschule akkreditiert werden. Dies bedeutet u. a., Module zu entwickeln, die die gesamte Weiterbildung samt Fachwirt-/Meisterfortbildung abdecken. Vom Grundsatz her hätte ein solcher Weiterbildungsstudiengang

- **Funktionsorientierte** Module (nach der Struktur der Aufstiegsfortbildung) sowie
- **Problemorientierte** Module (nach den relevanten wissenschaftlichen Disziplinen).

Die geltende Rechtslage lässt Meister nicht zu einem Masterstudium zu.

Der Bachelorabschluss wiederum gilt nicht als Weiterbildungsabschluss. Hiersind also hochschulpolitisch zweckmäßige Öffnungen nötig.

## Zu den Rahmenbedingungen des Modells

Die **Chancen** für ein solches Bildungsmodell sind deshalb gut:

- weil es den personalpolitischen Interessen der Unternehmen entgegenkommt,
- weil die Hochschullandschaft ihren Weiterbildungsauftrag insgesamt längst noch nicht flächendeckend realisiert und
- weil ca. ¼ der Absolventen der Berufsausbildung – das sind grob 100.000 pro Jahr – als Aufstiegswillige und damit als potenzielle Zielgruppe für dieses Modell zur Verfügung stehen.

Die **Ausgangssituation** ist allerdings durchwachsen: Absolventen der Berufsbildung gehen heute eigentlich nur dann zur Hochschule, wenn ihr Unternehmen sie schickt oder wenn sie umsteigen, d. h. wenn sie beruflich neu anfangen wollen. Die Nachfragerzahlen sind seit Jahrzehnten marginal.

Der Beschäftigte kann, um seinen Arbeitsplatz nicht zu verlieren, nur Fernstudienangebote gebrauchen. Abgesehen von den wenigen Hochschulen, die komplett auf solche Angebote abstellen, ist die Hochschullandschaft nicht auf den Beschäftigten als Zielgruppe vorbereitet. Die üblichen Kapazitäten reichen gerade mal zur Betreuung des konsekutiven Studienangebotes der Vollzeitstudenten. Länderregelungen zu Studiengebühren verhindern (jedenfalls z. T.) die Entwicklung von Bezahlstudiengängen, mit denen die Hochschule selbst Weiterbildungskapazitäten schaffen könnte.

Das ANKOM-Programm der Bundesregierung (2005 – 2009), welches sich mit den Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Bildung auf Hochschulstudiengänge beschäftigte (s. unter: [ankom.his.de](http://ankom.his.de)), zeigte deutlich, dass Anrechnung nicht der Königsweg ist – wenngleich durchaus ein Instrument – um die Durchlässigkeit für Beschäftigte zur Hochschule zu

verbessern. Dennoch ist ANKOM ein voller Erfolg, weil hier erstmalig Berufsbildung und Hochschule über mehrere Jahre gemeinsam in Kommunikation traten. Die Idee der Trialen Weiterbildung ist ein Ausfluss dieser Kommunikation.

Anrechnung, die in der Anwendung den Beteiligten zugleich Lernchancen nimmt, ist pädagogisch generell fraglich.

Im Trialen Modell wird der Anrechnungsgedanke neu aufgehoben: Das Maximum an Anrechnung anderweitig erworbener Qualifikation auf Hochschulstudiengänge, nämlich die Hälfte des Studiums wird für die Kopplung von Berufsbildungs- und Hochschulniveau in Ansatz gebracht. Hier wird nicht Bildungsangebot gestrichen, sondern durch ein anderes ersetzt.

Nun kann man fragen, was Einrichtungen der Berufsbildung für ein solches Bildungsmodell leisten können, was Hochschulen (auf Dauer) nicht können. Beim Nachdenken über diese Antwort wird deutlich, dass der Ausgangspunkt für das Modell „Triale Weiterbildung“ nicht die Hochschule ist mit ihren Herausforderungen sondern die Qualifikationsbedürfnisse von Berufstätigen und ggf. von Unternehmen und dass die Hochschule davon profitieren kann. Diese beiden Umstände müssen hier zur Erklärung betont werden.

**Ausgangspunkt für das „Triale Modell“** sind zunächst zwei Entwicklungen:

- a) Das deutsche Berufsbildungssystem gewinnt mit seinen vier Qualifikationsebenen (1 – Berufsausbildung, 2 – IT-Spezialisten, 3 – Operative Professionals – BA Eng., 4 – Strategische Professionals – MA Eng.) an Gestalt und als Dienstleister für die Versorgung der Wirtschaft mit Fach- und Führungskräften zunehmend an Bedeutung (siehe Bild 2). Personalentwicklungskonzepte in Unternehmen liebäugeln bereits

seit Jahrzehnten mit der Know-how-Integration von Berufsbildung und Hochschule. Die Beteiligung von Unternehmen an dualen Fachhochschulangeboten oder die seit Jahrzehnten angebotenen sog. Sonderausbildungsgänge für Abiturienten, die Berufsausbildung, Aufstiegsfortbildung und Fachhochschulbildung verzahnen, sind u. a. Belege dafür. Insofern ist die Idee der Trialen Weiterbildung nicht neu, sondern lediglich eine zeitgemäße Konsequenz aus den bisherigen Entwicklungen.

- b) Indem Deutschland sich darauf verständigt hat, sich an der Idee des „Europäischen Qualifikationsrahmens“ zu beteiligen und inzwischen dafür der Entwurf eines nationalen Qualifikationsrahmens (DQR) vorliegt (siehe: [www.deutscherqualifikationsrahmen.de](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de)), entsteht so ein neuer Horizont für die Bewertung der Angebote der einzelnen Bildungssektoren. Hier treffen sich Angebote von Berufsbildung und Hochschule (potenziell) auf den Niveaus 6 und 7 des DQR-Entwurfs, bei insgesamt 8 DQR-Niveaus (vgl. Bild 2). Potenziell heißt das, die Meisterqualifikation ist der Bachelorqualifikation gleichwertig, die Qualifikationen der Dritten Weiterbildungsebene des deutschen Berufsbildungssystems den Masterqualifikationen.



fragefördernder Gesichtspunkt ist die Verkürzung der Studiendauer durch Qualifikationsanrechnung, wenn ein Hochschulzertifikat angestrebt wird. Ein weiterer Gesichtspunkt ist, den Beschäftigten auf bewährten Pfaden an den Besuch der Hochschule heranzuführen. Ein solcher ist die Aufstiegsfortbildung, die jährlich 120.000 Absolventen hat. Führt diese nun über das „Triale Modell“ gleitend in die Hochschule, dann kann nach den bisherigen positiven Erfahrungen mit dem Studierverhalten und der Studierleistung von Berufstätigen davon ausgegangen werden, dass die Abbrecherquote zumindest nicht höher ist als bei Abiturienten im Vollzeitstudium. Und falls das Studium abgebrochen wird, dann hat der Abbrecher immerhin einen Qualifikationsabschluss als Meister oder Fachwirt auf DQR-Niveau 6.

3. Berufsbildung und Hochschule verzahnt ist mehr als die Summe beider Angebote; die Leistungsfähigkeit des gemeinsamen Angebots beider Bildungssektoren steigt: Das wird umso deutlicher, wenn die jeweils speziellen Lernchancen, die jeder der Lernorte bietet, in Rede gestellt werden. Das betriebliche projektbezogene Lernen wird in der deutschen Aufstiegsfortbildung zunehmend Lernkultur. Es vergrößert die Lerneffekte und die Lernmotivation. Es schafft eine empirische Basis für die für das Lernen so wichtige Reflexionsarbeit. Beim „Trialen Modell“ kann ein und dieselbe empirische Basis aus dem Lernort „Betrieb“ sowohl für die Reflexionsarbeit in der funktionsorientierten Aufstiegsfortbildung verwendet werden wie auch für die Seminare im wissenschaftlichen Studium. Andererseits können die betrieblichen Lernprojekte auch entsprechend lernzielbezogen erweitert werden. Für die Realisierung arbeitsmarktfähiger Bachelor-Studienangebote, die ja bekanntlich in der Klemme stecken sowohl wissenschaftlich als auch gleichzeitig arbeitsmarktbefähigend funktionieren zu müssen, wäre das „Triale Modell“ eine Lösung.
4. Hochschulen lernen (wobei es Hochschulen gibt, die das bereits sehr erfolgreich tun), Lern-/Studienkooperation mit Unternehmen und

schaffen so Unternehmenskontakte und Beziehungen zur dortigen Personalentwicklung als Investitionen in die Zukunft.

5. Die Hochschule kann ihr Studienangebot stringenter auf ihre eigentliche wissenschaftliche Lernleistung ausrichten, wenn die mit ihr verzahnte Aufstiegsfortbildung dafür die instrumentellen Grundlagen schafft, wie die Erfahrung betrieblicher Basisprozesse, die Handhabung betriebswirtschaftlicher Instrumente, rechtliche Grundlagen u.s.w.
6. Last but not least: Der Bildungsnachfrager hat **echte** Durchlässigkeit zur Hochschule, weil das Bildungsangebot seine Rahmenbedingungen beachtet.

### **Modellansätze für Triale Weiterbildung**

Derzeit sind in Kooperation mit interessierten Hochschulen mehrere konkrete Modelle trialer Weiterbildung im Gespräch, allerdings noch nicht umgesetzt:

- Mecklenburg-Vorpommern/Bremen/Rheinland-Pfalz/  
Baden-Württemberg:  
⇒ „Berufspädagoge nach Berufsbildungsgesetz“ – Weiterbildungsstudiengang (Uni Bachelor),
- Rheinland-Pfalz/Nordrhein-Westfalen:  
⇒ „Logistikfachwirt“ – Weiterbildungsstudiengang (Master),
- Brandenburg:  
⇒ „Verwaltungsfachwirt“ – Weiterbildungsstudiengang (Bachelor).

Diese Konzepte deuten darauf hin, dass es gilt, verschiedene Modellvarianten zu bedenken und je nach Maßgabe auszuprobieren. Bild 3 skizziert einige Varianten für Qualifikationsziele der Trialen Weiterbildung.

Daneben können Kooperationsvarianten in Frage kommen:

- Die Hochschule koordiniert die Kooperation der Lernorte.
- Die Einrichtung der Berufsbildung (z. B. Akademie) koordiniert die Lernorte und die entsprechende Lehrgangsorganisation sowie rekrutiert und bewirbt die Nachfrager.

Es ist klar: bislang ist es nicht mehr als eine Idee, die experimentell erprobt werden muss. Experimente können zu neuen Modelleinsichten führen.



### Mögliche Qualifikationsansätze für das Triale Modell

DQR		BB Niv 6		HS Niv 7
Trial Var. 1	Ausgangsqualifikation: Berufsausbildung	Weiterbildungsteil „fit for job“	+	Weiterbildungsteil „fit for innovation“
Trial Var. 2	Ausgangsqualifikation: Berufsausbildung	BB Niv 6 Weiterbildungsteil „fit for job“	+	HS Niv 6 Weiterbildungsteil „fit for job/innovation“
Trial Var. 3	Ausgangsqualifikation: Berufsausbildung	BB Niv 7 Weiterbildungsteil „fit for job“	+	HS Niv 7 Weiterbildungsteil „fit for innovation“

Dr. Ulrich Blötz



**Bild 3:** Mögliche Qualifikationsansätze für das „Triale Modell“

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat zusammen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im September 2008 mit Praxisvertretern aus Berufsbildung und Hochschule einen Workshop zum Thema durchgeführt. Die Meinungen der Praxis sprechen klar für eine Erprobung der Idee. Das BMBF prüft zz. die Möglichkeiten der Förderung einer Erprobung.

# **Bilden und Begleiten statt Anrechnen und Anerkennen!**

## **Berufsbegleitende Studienangebote als Schlüssel zu lebenslangem Lernen**

Prof. Dr. Ralf Evers

Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden

### **Einleitung**

Die folgenden Überlegungen gehen von einer Reihe von Prämissen aus, die an dieser Stelle nur in Thesenform vorgestellt werden können:

1. Im Mittelpunkt des Bologna-Prozesses, der die Hochschulen im Besonderen wie die Bildungslandschaft im Allgemeinen gegenwärtig beschäftigt, steht die **Qualität von Bildungsprozessen**. Von diesem Grundsatz sollten alle strukturellen, immer wieder politisch überbauten Diskussionen zu Rahmenvorgaben und formalisierten Verfahren nicht ablenken.
2. Maßstäbe für das Gelingen von Bildungsprozessen sind nicht allein als Prozess- und Strukturqualität, sondern eben auch als Ergebnisqualität darzustellen.
3. Vor diesem Hintergrund haben sich alle Anrechnungsüberlegungen einerseits im Blick auf die Bildungsverläufe auszuweisen, andererseits müssen sie sich an den Zielen messen lassen, die zu erreichen sie vorgeben.
4. Deshalb stellt sich nicht allein die Frage, welche Voraussetzungen, Überlegungen und Strategien zur Anerkennung von Studienvorleistungen und Studienleistungen, die während des Studiums, aber außerhalb der Hochschule erbracht werden führen, sondern fraglich ist

auch, welches Ziel Anerkennungsregelungen von Seiten der Hochschule verfolgen.

In diesem Sinne steht im Mittelpunkt der konzeptionellen Überlegungen wie der praktischen Umsetzungen der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit in Dresden folglich stets die Frage, wohin „Durchlässigkeit“ und „Anerkennung“ die Studierenden führen sollen.

## **1. Ziele von Anerkennung**

Grundsätzlich lassen sich drei Zieldimensionen benennen, vor denen sich Anerkennungsregelungen zu verantworten haben:

- ⇒ Angesichts der Vervielfältigung beruflicher Realität wie persönlicher Lebensverläufe und Berufswege haben Anerkennungsregelungen sehr viel damit zu tun, dass Studienverläufe und Bildungsgänge individualisiert werden. Im Mittelpunkt stehen Schwerpunktsetzungen, mit deren Hilfe es gelingt, persönliche Neigungen und Leidenschaften, aber auch berufsspezifische Herausforderungen, denen Einzelne sich stellen wollen, miteinander zu verbinden.
- ⇒ In diesem Sinne haben es Anerkennungsregelungen aus Sicht der Evangelischen Hochschule maßgeblich mit dem zu tun, was kurz gefasst „Employability“ genannt wird. Im Zentrum der Anerkennungsregelungen stehen für eine Fachhochschule im Bereich Sozialwesen, die sich an dieser Stelle von anderen Hochschulen unterscheiden mag, Praxisbindung, Berufsbefähigung und Professionalisierung.
- ⇒ Erst an dritter Stelle ist zu nennen, dass das Interesse an persönlichen Karrierewegen einen bedeutenden Faktor darstellen mag.

Eben dieser dritte Aspekt ist es, der die gesamte Diskussion färbt, da im Hintergrund von „Anerkennung“ und „Durchlässigkeit“ regelmäßig

steht, dass Studienzeiten verkürzt werden müssten. Eben dieses, die Verkürzung von Studienzeiten, ist aus Sicht der Evangelischen Hochschule keinesfalls das Ziel von Anerkennungsregelungen, so sehr eine Verkürzung der Gesamtausbildungsdauer auch im Interesse einzelner Studierender liegen mag.

In den Überlegungen, die in Dresden angestellt werden, wird klar zwischen Vorleistungen, die vor Studienbeginn erbracht werden, und Leistungen, die während des Studiums erbracht werden, unterscheiden. Werden Vorleistungen grundsätzlich nicht anerkannt, so besteht durch die speziellen Studienorganisationsvarianten der Evangelischen Hochschule eine umfassende Möglichkeit, Leistungen anzuerkennen, die während des Studiums, aber außerhalb der Hochschule – sei es im Kontext von Berufstätigkeit, sei es im Bereich der persönlichen oder beruflichen Weiterbildung – erbracht werden.

Aus unserer Sicht stellen sich Studienvorleistungen einerseits als Kompetenzen dar, die zu aller erst zum Studium befähigen. In sämtlichen Studienordnungen für das Studienangebot der Evangelischen Hochschule wird daher ein Kompetenzspektrum festgestellt, dass von den Studierenden im Rahmen des Bewerbungsverfahrens nachzuweisen ist und grundsätzlich zum Studium befähigt.

So werden für alle Bewerbungen umfassende Reflexions- und Kommunikationskompetenzen vorausgesetzt, die durch Praxiserfahrungen und deren kritische Betrachtung nachgewiesen werden müssen. Ist im Bachelor-Bewerbungsverfahren die schriftliche Analyse maßgebend, werden im Master-Bewerbungsverfahren Assessment-Center eingesetzt, in denen dann auch Fachkompetenzen eine Rolle spielen.

Weder für Bachelor- noch für Masterstudienprogramme finden die entsprechenden Leistungen als Studienleistungen Anerkennung und führen also nicht zu einer Verkürzung des Studienverlaufes. Sie werden vielmehr

als Voraussetzung für ein Studium betrachtet und im Studium vertieft, weitergeführt und bearbeitet.

### **Beispiel 1 – Anerkennung von Vorleistungen**

Ein Schwerpunkt der Studienangebote der Evangelischen Hochschule liegt auf den berufsbegleitenden Studiengängen. Für diese Studiengänge ist in aller Regel eine wenigstens dreijährige praktische Berufstätigkeit, für die Studienangebote im Bereich Pflegewissenschaft und Elementarpädagogik darüber hinaus eine fachschulische Erstausbildung und die damit verbundene staatliche Anerkennung als Pflegefachkraft bzw. Elementarpädagogin/Erzieherin Bedingung. Die Studienprogramme setzen sowohl auf der beruflichen Praxiserfahrung als auch auf der akademischen Ausbildung auf und bieten weiterführende Akzente. Ebenso wenig finden Vorleistungen Anerkennung, die gleichsam Studienleistungen ersetzen.

An dieser Stelle ist selbstkritisch anzumerken, dass für eine Hochschule die Versuchung groß ist, die akademische Sozialisation zu bewerten. Gleichwohl finde ich den hier auf der Tagung gegebenen Hinweis, dass mit Anerkennungen, die zur Verkürzung des Studienverlaufes führen, auch Bildungsmöglichkeiten reduziert werden, treffend. In der Tat stellen die als Studienleistungen anzuerkennenden Vorleistungen nicht nur ein Problem für die Einmündungs-/Zugangsprüfungen dar. Sie lassen sich faktisch auch nicht in die curricularen Gesamtzusammenhänge der Studiengänge integrieren. Die Kompromisse, die an dieser Stelle gemacht werden müssen, stehen allen Hochschulverantwortlichen im Blick auf die Anerkennungsfragen für Hochschulwechslerinnen und -wechsler ständig vor Augen.

Für den Zugang zum Studium werden keine Vorleistungen anerkannt.

Ganz anders stellt sich aus Sicht der Evangelischen Hochschule das Bild dar, wenn die Frage möglicher Anerkennungen sich auf Leistungen rich-

tet, die studienbegleitend erbracht werden. An dieser Stelle haben sich curriculare Erwägungen anzuschließen, die zu verdeutlichen vermögen, dass durch geschickte Anlagen des Studiengangs es durchaus möglich ist, den Studierenden Freiräume zur persönlichen Schwerpunktbildung, zur vertieften Praxisanbindung als auch zu einem konsequenten Lernen außerhalb der Veranstaltungsräume der Hochschule gegeben wird.

## **2. Die Praxisanbindung in der Evangelischen Hochschule**

Das Programm der Evangelischen Hochschule setzt einer simplifizierenden Durchlässigkeitspragmatik ein differenziertes akademisches Angebot entgegen. Dabei ist allerdings nicht allein maßgeblich, dass es in allen Studiengängen der Evangelischen Hochschule einen Wahlbereich – Studium Generale – gibt, der den Studierenden im Sinne des gerade Skizzierten die Gelegenheit zur persönlichen Schwerpunktbildung gibt. Auch ist nicht maßgeblich, dass innerhalb dieses „Studium Generale“ Orientierungslinien, Zusatzqualifikationsangebote und vertiefende Abschlüsse angeboten werden. Vielmehr versteht sich das Gesamtangebot vor dem Hintergrund eines umfassenden, die Arbeit der Hochschule insgesamt bestimmenden Theorie-Praxis-Zusammenhangs. Die Grundlinien lassen sich am Beispiel der Qualifikation von Praxisanleiterinnen und -anleitern wie folgt skizzieren:

Auf der Ebene der Studienangebote wird Wert auf die Kooperation mit Praxisträgern und Einrichtungen der Sozialwirtschaft gelegt. Nicht nur zertifiziert die Evangelische Hochschule zusammen mit den anderen Hochschulen im Bereich Sozialwesen aus den Bundesländern Sachsen und Thüringen die ihnen verbundenen Praxisträger. Tatsächlich verfügt die Hochschule über ein umfassendes Weiterbildungsprogramm, mit dem Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter, die die Studierenden außerhalb der Hochschule betreuen, qualifiziert werden. Dabei ist maßgeblich, dass entsprechende Qualifizierungsbemühungen nicht allein für die Anleiterinnen und Anleiter in den Direktstudiengängen der Hochschule betrieben werden. Für die Qualität der Arbeit ist vielmehr wichtig, dass

in allen Leistungsfeldern der Evangelischen Hochschule auch berufsbegleitende Studienangebote vorgehalten werden. Diese berufsbegleitenden Studienangebote richten sich nicht allein an Studierende, die ihr Studium mit ihrer aktuellen Berufstätigkeit verbinden wollen. Sie leben auch von einem intensiven Trägerkontakt, der dadurch entsteht, dass die Träger – vermittelt durch die Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter wie auch durch weitere Lehrbeauftragte – in engem Kontakt mit der Hochschule, den Lehrenden und den Studierenden stehen. Letztlich führt die Zertifizierung der Praxisträger auf diesem Weg zu tragfähigen Kooperationsverbindungen von Hochschule und Berufspraxis, aus denen zunehmend Ansprüche von Trägern und Praxiseinrichtungen erwachsen, die die Hochschule mit Fachfragen und Fachbedarfen konfrontieren und gleichzeitig entstehen so Orte zu deren praktischer Bearbeitung.

## **Beispiel 2 – Integration der Berufstätigkeit in das Studium**

In allen berufsbegleitenden Studiengängen der Evangelischen Hochschule Dresden findet die Hochbewertung der beruflichen Praxis darin ihren Ausdruck, dass die **Berufstätigkeit** selbst als „**Studienleistung**“ Anerkennung findet, indem sie Modulen zugeordnet und mit Leistungspunkten bewertet wird. Das ist möglich, weil die Hochschule diese Berufstätigkeit in ihren Lehrveranstaltungen einfängt und in speziellen Supervisionsangeboten oder durch Praxisbegleitungen in den Bachelorstudiengängen bzw. durch Coachingangebote in den Masterstudiengängen integriert.

Die Praxisträger ihrerseits, die stets vom Studium ihrer Mitarbeiter unterrichtet sind, stellen am Arbeitsplatz nicht nur eine fachliche Begleitung, sondern auch gleichermaßen den Freiraum zu forschendem Lernen wie zur kritischen Praxisentwicklung zur Verfügung. Dieses enge Gefüge von Hochschullernen und beruflicher Praxis verdichtet sich in den Masterstudienangeboten der Hochschule, in denen in Form von „Werkstätten in den Bereichen Forschung und Beratung“ jeder Masterstudierende intensive Praxisanbindung in vom ihm selbst gewählten Feldern sucht.

### 3. Theorie-Praxis-Transfer

Diese Theorie-Praxis-Transfers, die – wie gerade erwähnt – zur Anerkennung der beruflichen Tätigkeiten auf das Studium führen, bewähren sich in allen Handlungsfeldern der Hochschule.

#### **An-Institute:**

Die Evangelische Hochschule verfügt neben den grundlegenden Bachelor- und Masterstudienangeboten in den Leistungsbereichen Soziale Arbeit, Elementarpädagogik, Pflegewissenschaft und Sozialmanagement über zwei eigenständige An-Institute:

- ⇒ Das **Forschungsinstitut** der Hochschule beschäftigt derzeit 16 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die alle in praxis- und anwendungsorientierten Forschungsprojekten arbeiten.
- ⇒ Das **Weiterbildungsinstitut** der Hochschule, in dem gebührenpflichtige Studiengänge angeboten werden, hält darüber hinaus Angebote für die Qualifikation der Anleiterinnen und Anleiter, für Inhouse-Beratungen, aber auch für Weiterbildungen auf Hochschulniveau im allgemeinen Sinne vor.

Beide Institute stehen nicht am Rande der Hochschule, sondern sind im Sinne der Anerkennung und Durchlässigkeit zentrale Bausteine. So werden modularisierte Weiterbildungsangebote in Studiengänge integriert und zu Masterprogrammen zusammengefasst. Für Kolleginnen und Kollegen aus der Berufspraxis besteht die Möglichkeit, neben der Weiterbildung auch in Forschungsprojekten aktiv zu werden und sich so selbst weiterzuqualifizieren.

Diese Strukturentwicklungen, in denen sich ein differenziertes Studienprogramm mit institutioneller Absicherung verknüpft, ist keine Eigentümlichkeit der Evangelischen Hochschule in Dresden. Vielmehr ist das bemerkenswerte Abschneiden der Hochschulen aus dem Bereich

Sozialwesen im letzten CHE-/ZEIT-Ranking auf Spitzenplätzen darauf zurückzuführen, dass gerade diese Hochschulen sich voll und ganz auf das Feld „Sozialwesen“ beziehen und ihre Praxisbeziehungen institutionell absichern. Aus Sicht einer Hochschulleitung, für die ich an dieser Stelle spreche, stellt diese institutionelle Absicherung allerdings eine bleibende Herausforderung für die strategische Weiterentwicklung der Hochschulen dar.

### **Career Service:**

An dieser Stelle wäre zunächst über die horizontale (Vervielfältigung der Studienangebote) bzw. vertikale Differenzierung der Hochschulangebote (Einführung von gestuften Studienprogrammen bis hin zum Graduiertenbereich) zu reden.

Zum Leistungsmesser für die Qualität von Hochschulen wird in diesem Differenzierungsprozess einerseits, inwiefern es gelingt berufliche Praxis und Fachschulausbildung in den Bachelorstudienangeboten aufzugreifen und die Fachkräftequalifikation bis hin zum Bereich der Promotion durchzuführen. Andererseits verlangt ein entsprechendes Differenzierungsprogramm von kleinen Hochschulen die programmatische und strategische Verknüpfung der sich diversifizierenden Angebote.

Aus diesem Grunde hat die Evangelische Hochschule in den Mittelpunkt ihrer Entwicklungsbemühungen zuletzt einen Career Service gestellt. Dieser Career Service hat nicht allein die Aufgabe, Studierende und Absolventinnen und Absolventen der Hochschule in geeignete Berufstätigkeit zu vermitteln. Vielmehr entsteht an dieser Stelle aus unserer Sicht ein Kompetenz- und Transferzentrum, in dessen Mittelpunkt die Bearbeitung der Praxiskontakte der Hochschule steht. Zielstellung für den Career Service ist es gleichermaßen, die Praxis in die Hochschule einzubinden und entsprechende Angebote, sei es für die Forschung, sei es im Bereich der Weiterbildung, sei es als Interesse an den Lehrveranstaltungen, zu integrieren, wie es umgekehrt darum geht, Studierende in den Praxiskon-

takten zu begleiten. Als Struktureinheit wird der Career Service deshalb dem Kompetenzbereich des Rektors zugeordnet. Er wird geleitet von der Hochschulassistentin, die den Bereich strategische Hochschulentwicklung verantwortet.

### **Kompetenzzentren:**

Der Career Service wird in seiner Arbeit von den drei Kompetenzzentren unterstützt, die die Hochschule für jedes ihrer Handlungsfelder gegründet hat. Bei den Kompetenzzentren handelt es sich um nach dem Muster von Vereinen verfasste In-Instituten, deren maßgeblichen Aufgaben Studiengangsentwicklung, Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und Forschungsfragen sowie die Pflege des Fachdiskurses sind. Den Instituten steht ein Hochschullehrer bzw. eine Hochschullehrerin vor. Mitglieder sind die im Bereich fachlich engagierten lehrenden Kolleginnen und Kollegen, die Studierenden der zugeordneten Studiengänge und die Absolvierenden und Absolventen der Hochschule einerseits. Andererseits haben Fachkräfte aus dem Bereich Sozialwesen ebenso wie Träger und Verbände die Möglichkeit der Mitgliedschaft und damit auch der Mitbestimmung der Institutsgeschäfte und -angelegenheiten.

Die Kompetenzzentren arbeiten programmatisch auf der Ebene regelmäßiger Mitgliederversammlungen. Arbeitsgruppen, die projektbezogen gebildet werden, übernehmen einzelne Arbeitsaufgaben, wie die Konzipierung einer Fortbildungsveranstaltung oder die Evaluation eines Forschungsprojekts. Teilweise sind Beiräte gebildet worden, die die Institutsgeschäfte beraten. Das vonseiten der Hochschule zur Verfügung gestellte Budget wird von den Kompetenzzentren eigenständig verwaltet und in der Regel für Weiterbildungsveranstaltungen und Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt.

Im Career Service findet die Arbeit der Kompetenzzentren nun eine strukturelle Verankerung, so dass die fachliche Arbeit nicht von administrativen Tätigkeiten dominiert wird.

Mit Blick auf die Studierenden greift mit den Studien- und Weiterbildungsangeboten der Evangelischen Hochschule und deren struktureller Absicherung die als Überschrift dieses Beitrages verwendete Formel „Bilden und Begleiten statt Anrechnen und Anerkennen!“.

Vonseiten der Praxisträger und der Einrichtungen der Sozialwirtschaft, mit denen wir kooperieren, fragt niemand nach den Möglichkeiten von Anrechnung und Anerkennung. Vielmehr zeigt sich hier, dass die lebhaften Praxiskontakte und Praxisverbindungen zu neuen Mustern von Kooperationen führen, die die Praxis zum Handlungsort der Hochschule selbst werden lässt und umgekehrt die Hochschule als einen Ort erscheinen lässt, in dem die unterschiedlichsten Praxisträger ihr Handlungsfeld entdecken.

Auf die Weiterentwicklung dieser **Hochschule der Zukunft** bin ich gespannt.

# **Kumulative E-Learning-Module zur Erhöhung der Durchlässigkeit –**

## **Ein Beispiel aus der Druck- und Medienbranche**

Prof. Dr. Anne König,

Prof. Dr. Hans Schmitz,

Beuth Hochschule für Technik Berlin,

FB I Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften

*„Wichtig ist, dass kein Abschluss ohne einen Anschluss bleibt.“* – diese Aussage von Bundesbildungsministerin Annette SCHAVAN (BMBF, 2007) zur Sicherstellung der Durchlässigkeit unseres Bildungssystems gilt nicht nur für junge Berufseinsteiger/-innen, sondern auch für ältere Beschäftigte, die (noch) berufstätig sind. Online-Angebote haben dabei in der berufsbegleitenden Weiterbildung eine wachsende Bedeutung.

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die Durchlässigkeit von der beruflichen Erstausbildung und von der beruflichen Aufstiegsfortbildung hin zu einem Hochschulstudium. Es wird ein Konzept vorgestellt, das wir „kumulatives Studium“ nennen:

Einzelne Module sollen als „Bildungsbausteine“ mit einer Prüfung so abgeschlossen werden, dass sie bei Aufnahme eines Studiums an Hochschulen anerkannt werden können.

Die Beuth Hochschule für Technik Berlin verfügt über sehr gute Erfahrungen mit Bachelor- und Masterstudiengängen im Blended Learning-Format. Neben den Studiengängen „Wirtschaftsingenieurwesen“ und „Medieninformatik“, die aus dem BMBF-Projekt „Virtuelle Fachhochschule“ hervorgegangen sind, und bereits seit dem WS 2003/04 durchgeführt werden, etablierten sich in kurzer Zeit ein neuer grundständiger Bachelorstudiengang „Wirtschaftsinformatik“ und ein Masterstudiengang „Ma-

nagement und Beratung“. In allen Online-Studiengängen ist der Anteil an Studierenden, die berufstätig sind und bzw. oder familiäre Verpflichtungen haben, überdurchschnittlich hoch. Der Trend, neben Beruf und Familie zwei bis vier Module pro Semester zu belegen, ist zwar empirisch noch nicht belegt, aber deutlich erkennbar. Auch wenn die Studiengänge aus organisatorischen Gründen als Vollzeitstudiengänge konzipiert sind, absolvieren viele Studierende sie de facto als Teilzeitstudiengänge.

Von daher liegt es nahe, für Studiengänge, die bisher nur in Präsenzlehre angeboten werden, Online-Pendants zu entwickeln. Auf den ersten Blick scheint aber die Druck- und Medienbranche dafür nicht geeignet zu sein:

- Die Branche ist mit 172.000 Beschäftigten (BVDM, 2009) und derzeit jährlich 450 Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen (ZFA, 2009) relativ klein.
- Die Branche ist innovationsgetrieben. Nicht nur die Digitalisierung und Vernetzung der Produktionsprozesse, sondern auch die cross-medialen Ausgabeformen (Print, Web, Mobile Devices), die wachsenden Personalisierungsmöglichkeiten des Digitaldrucks sowie der starke Trend zur Entwicklung innovativer Dienstleistungen erfordert eine ständige Lernleistung seitens der Beschäftigten. E-Learning-Module müssen darum kontinuierlich aktualisiert werden, was aus Kostengründen eine hohe Teilnehmerzahl pro Modul voraussetzt.
- Die Branche benötigt hochwertige moderne Technologie für innovative Lehre und Forschung: An den Hochschulen HTWK Leipzig, Beuth Hochschule für Technik Berlin, Hochschule der Medien Stuttgart, TU Chemnitz, Bergische Universität Wuppertal und Hochschule für angewandte Wissenschaften München werden teure und spezialisierte Labore für die Lehre und die Forschung betrieben, für deren Einbindung in die Online-Lehre noch keine Konzepte vorliegen.
- Die Beuth Hochschule für Technik Berlin nähert sich dem Thema daher von einer anderen Seite: Ziel ist es, einzelne Module zu entwi-

ckeln, die für ein Hochschulstudium angerechnet werden können. Diese Module können als Weiterbildungsmodule in der beruflichen Erstausbildung und in der Aufstiegsfortbildung genutzt werden und später zu einem „kumulativen Studium“ führen.

- Im Folgenden wird das Forschungsprojekt „Mediencommunity 2.0“ vorgestellt, in das die Arbeiten an den Modulen eingebettet sind.
- Daran schließt sich die Darstellung der Modulkonzeption für verschiedene Zielgruppen an.
- Abschließend wird am Beispiel des Moduls „Kalkulation von Druckprodukten“ gezeigt, wie ein Modul sowohl für die Ausbildung in Berufsschulen, in der beruflichen Aufstiegsfortbildung und schließlich auch in der Hochschullehre genutzt werden kann.

### **Das Forschungsprojekt „Mediencommunity 2.0“**

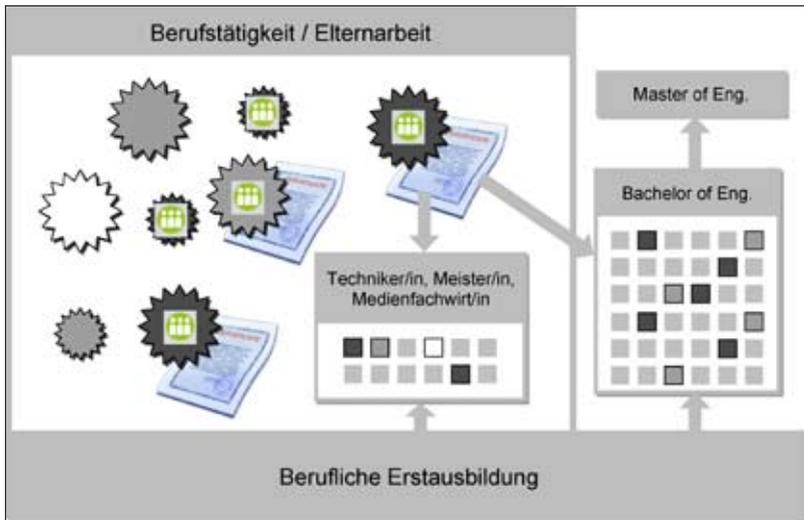
Mit dem vom BMBF im Förderschwerpunkt „Neue Medien in der beruflichen Bildung“ geförderten Projekt „Mediencommunity 2.0“ (Laufzeit: 2008 – 2011) entsteht ein Wissensnetzwerk der Druck- und Medienbranche als Lehr- und Lerngemeinschaft im Internet (vgl.: [www.mediencommunity.de](http://www.mediencommunity.de)). Projektpartner sind die Beuth Hochschule für Technik Berlin (Projektleitung), der Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien (ZFA) Kassel – eine gemeinsame Einrichtung des Bundesverbandes Druck und Medien (BVDM) und des ver.di-Hauptvorstandes, Fachbereich Medien, Kunst und Industrie – sowie die Hochschule München und das MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung in Essen.

Mit den Angeboten des Internetportals werden Auszubildende und Umschüler/-innen ebenso angesprochen wie im Beruf stehende Arbeitnehmer/-innen, Studierende, Trainer/-innen und Freiberufler/-innen. Ziel ist es, mit Social Software-Unterstützung Online-Lernen zu ermöglichen und die Nutzer zur kontinuierlichen Weiterbildung in vernetzten Lern-

welten zu motivieren. In einem Teilprojekt werden dazu vier E-Learning-Module für verschiedene Bildungsniveaus entwickelt und erprobt.

## **Modulkonzept zur Erhöhung der Durchlässigkeit von Bildungswegen**

Bild 1 zeigt die derzeitigen formellen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in der Branche sowie das hier vorgestellte kumulative Bildungskonzept in einer Übersicht:



**Bild 1:** Kumulatives Studienkonzept mit Bildungsbausteinen zur Erhöhung der Durchlässigkeit der Bildungswege am Beispiel der Druck- und Medienbranche

Derzeit gibt es in der Branche die folgenden formellen Bildungsabschlüsse (vgl. Bild 1):

- Berufliche Erstausbildung (Mediengestalter/in, Medienkauffrau/Medienkaufmann, Drucker/-in oder Buchbinder/-in),

- Berufliche Aufstiegsfortbildung (Techniker/in, Meister/-in, Medienfachwirt/-in) und
- Hochschulstudium (Bachelor und Master Druck- und Medientechnik).

Voraussetzung für die berufliche Aufstiegsfortbildung ist eine abgeschlossene Erstausbildung im Fachgebiet. Für die Hochschulzugangsberechtigung benötigt man das Abitur, die fachbezogene Hochschulreife oder eine länderspezifisch geregelte schulische und berufliche Vorbildung<sup>1</sup>.

Das Hochschulstudium ist, wie eine aktuelle Untersuchung an der Beuth Hochschule für Technik Berlin zeigt (vgl. KÖNIG, 2009), eine Alternative zur beruflichen Aufstiegsfortbildung, aber keine Ergänzung zur Letzteren: Während 65 % der Studierenden über eine einschlägige berufliche Erstausbildung vor dem Studium verfügen, hat weder in der durchgeführten empirischen Untersuchung noch in den 10 Jahren Lehrererfahrung der Autorin jemals ein/e Techniker/-in oder Meister/-in den Diplom- bzw. den heutigen Bachelorstudiengang begonnen.

---

<sup>1</sup> In Berlin nach §11 des Berliner Hochschulgesetzes (BerlHG): „*Wer den Realschulabschluss oder eine gleichwertige Schulbildung besitzt, eine für das beabsichtigte Studium geeignete Berufsausbildung abgeschlossen und danach eine mindestens vierjährige Berufserfahrung erworben hat, oder wer eine Prüfung als Abschluss einer Fortbildung zum Meister oder Meisterin oder des Bildungsganges zum staatlich geprüften Techniker oder Technikerin oder des Bildungsganges zum staatlich geprüften Betriebswirt oder Betriebswirtin in einer für das beabsichtigte Studium geeigneten Fachrichtung oder eine vergleichbare Ausbildung erfolgreich abgelegt hat, kann an den Hochschulen zum Studium im betreffenden Studiengang vorläufig immatrikuliert werden. Ersatzzeiten sind anzurechnen. Die vorläufige Immatrikulation gilt im Regelfall für die Dauer zweier Semester, längstens jedoch für vier Semester. Danach entscheiden die zuständigen Prüfungsausschüsse der Hochschule auf der Grundlage der erbrachten Studienleistungen über die endgültige Immatrikulation. Wer die Abschlussprüfung erfolgreich abgeschlossen hat, erhält die allgemeine Hochschulreife.*“

Die Frage der Durchlässigkeit vom Meister/in zum Bachelor stellt sich also so, wie derzeit die Bildungswege konzipiert sind, in dieser Branche kaum.

Grundgedanke eines kumulativen Bildungskonzeptes ist es, nach der beruflichen Erstausbildung und während der Berufstätigkeit bzw. Familienphase Weiterbildungsmodule zu absolvieren – in Abbildung 1 werden diese als „Bildungsbausteine“ dargestellt. Die Bildungsbausteine haben unterschiedliche Graustufen, um zu visualisieren, dass sie von verschiedenen Bildungsanbietern angeboten werden können. Die unterschiedlichen Größen verdeutlichen den unterschiedlichen Lernumfang. Größere Bildungsbausteine mit einem Workload von z. B. 150 h können im Rahmen einer „Prüfung auf Hochschulniveau“ zertifiziert und abgeschlossen werden und im Falle eines späteren Studiums mit 5 CP (CP – Kreditpunkte des ECTS) anerkannt werden.

Entscheidet sich ein Lernender/eine Lernende für ein Weiterbildungsmodul, kann das aus unterschiedlichen Motiven heraus erfolgen:

- Qualifizierung für aktuelle Aufgabenstellungen im Betrieb (also klassische berufliche Weiterbildung),
- Nutzung zur Vorbereitung auf die zentralen Prüfungen in der beruflichen Erstausbildung oder in der Aufstiegsfortbildung zur/zum Techniker/in, Meister/in oder Medienfachwirt/in oder
- „Schnupperstudium“: Nutzung zur
  - Entscheidungsfindung für die Aufnahme einer formellen Weiterbildung und
  - Anerkennung für ein später aufzunehmendes Hochschulstudium.

Inwieweit ein solcher „Dreifach-Nutzen“ für den gleichen Bildungsbaustein in einer einzelnen tutoriell begleiteten E-Learning-Gruppe didak-

tisch möglich ist, wird im Rahmen des Projektes geprüft. Vermutlich müssen parallele Lerngruppen je nach Zielsetzung entwickelt werden, da sich insbesondere die Motivation und das Verhalten beim Lernen auf eine Prüfung hin grundlegend vom Lernen für den täglichen Arbeitsprozess unterscheiden.

Bei der Anrechenbarkeit der Bildungsbausteine auf ein Studium sind die folgenden weiteren Rahmenbedingungen zu beachten.

- (1) Für die Anrechenbarkeit in den verschiedenen Studiengängen der Druck- und Medientechnik an mehreren Hochschulstandorten muss ein nachhaltiges Konzept entwickelt werden. Dabei kann auf bestehende Kooperationen aufgebaut werden.
- (2) Für die Anrechenbarkeit von Bildungsbausteinen von Anbietern, die selbst keine Hochschulen sind, müssen gesonderte Vereinbarungen und Qualitätssicherungskonzepte entwickelt werden.

Wenn ein solches Projekt erfolgreich ist, könnte man mittelfristig ein entsprechendes Bachelorstudium hochschulübergreifend entwickeln. Im Prozess des lebenslangen Lernens könnten die Lernenden dann Baustein für Baustein und Modul für Modul zertifizierte Kompetenzen entwickeln, bis sie sich durch Kumulation zur Bachelorprüfung an einer der anerkennenden Hochschulen anmelden können. Das wäre ein Szenario, das der Lebenswirklichkeit berufstätiger Menschen mit familiären Verpflichtungen in der Branche sehr viel mehr entgegenkommen würde als die bisherigen Präsenzangebote.

### **Das Beispielmodul „Kalkulation von Druckerzeugnissen“**

Wie bereits ausgeführt ist die Branche relativ klein und die Innovationsdynamik hoch. Die Entwicklung hochwertiger und nach dem Förderzeitraum kostenpflichtiger E-Learning-Module kann sich deshalb betriebswirtschaftlich nur rechnen, wenn ein möglichst großer Nutzer/innenkreis

angesprochen wird. Dieses wird mit dem Gedanken des „Dreifach-Nutzens pro Modul“ verfolgt, also der Nutzung für die tägliche Arbeit, für die Vorbereitung auf zentrale Prüfungen im Rahmen der formellen Aus- und Weiterbildung und als Modul mit anrechenbaren ECTS-Punkten.

Getestet wird dieses Modell derzeit im Themenfeld „Grundlagen der Kalkulation von Druckerzeugnissen“.

- **Nutzen für die tägliche Arbeit:**

Es gibt eine große Zahl vor allem älterer Beschäftigter, die „von der Maschine weg“ wollen und stattdessen in die Kundenberatung und in die Preisbildung von Druckprodukten wechseln möchten. Ein solches Weiterbildungsangebot gibt es derzeit nur in Präsenzveranstaltungen in Form von zweitägigen Kompaktseminaren oder Seminarreihen an Akademien oder bei der Zuliefererindustrie.

- **Nutzen für die Vorbereitung auf zentrale Prüfungen:**

- **Berufliche Erstausbildung:**

Das Themengebiet wird in der beruflichen Erstausbildung geprüft im Berufsbild „Mediengestalter/Mediengestalterin für Digital- und Printmedien“, allerdings nur für Auszubildende der Fachrichtung „Beratung und Planung“ (KMK, 2007). Diese Wahlrichtung wählen derzeit jährlich ca. 200 der über 4.000 Auszubildenden (ZFA, 2009, S. 26; eigene Hochrechnung). Bedenkt man, dass sich diese 200 Auszubildenden jährlich auf 75 für das Berufsbild Mediengestalter/in verantwortliche Berufsschulen in Deutschland verteilen und sich mit insgesamt 80 h Theorie auf das Prüfungsgebiet vorbereiten sollen (KMK, 2007, S. 8), so kann man sich auch einen **vierten Nutzen** des E-Learning-Moduls vorstellen: Als Lehrmaterial für Berufsschullehrer/innen, die sich so besser vorbereiten könnten.

– **Berufliche Aufstiegsfortbildung:**

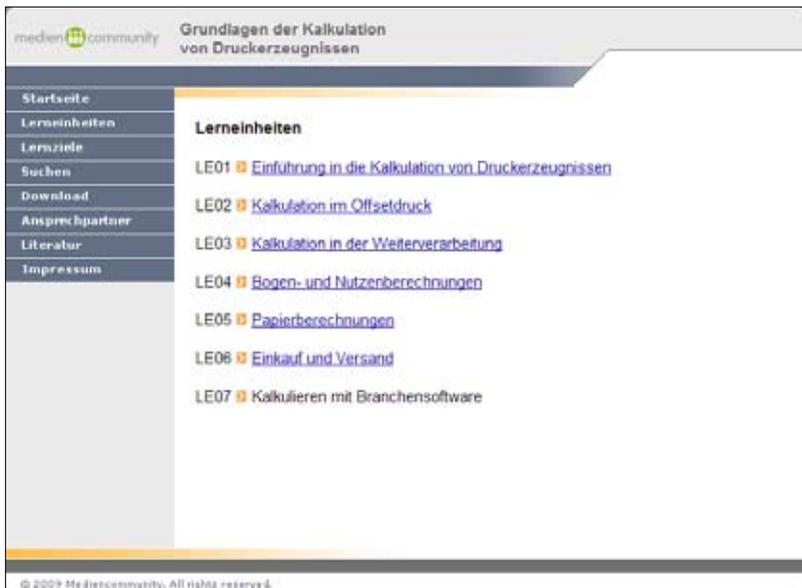
Das Themengebiet ist zentraler Prüfungsstoff aller Meister-/Meisterinnen- und der Medienfachwirt-/Medienfachwirtinnenprüfungen in Deutschland (ca. 650 Teilnehmer/-innen pro Jahr).

• **Nutzen als Schnupperstudium bzw. zur Anrechnung für ein Studium:**

Das Modul in den Bachelorstudiengängen der Druck- und Medientechnik ist an drei Studienstandorten als Pflicht- und an einem Standort als Wahlpflichtfach integriert. Erstaunlich ist, dass es in der Ausbildung angehender Berufsschullehrer/innen (TU Hamburg-Harburg, Bergische Universität Wuppertal) derzeit nicht als Lehrstoff angeboten wird. Hier würde sich eine weitere **Nutzungsmöglichkeit** für die Vermittlung des Stoffes an angehende Lehrende anbieten.

Konzipiert ist das Modul mit derzeit acht Lerneinheiten im Blended Learning-Format (vgl. Bild 2) mit einem Workload von 150 h (28 h Präsenz, 39 h Bearbeitungszeit des Materials, 83 h Bearbeitung der Übungen und Einreichaufgaben).

Der Test auf verschiedenen Bildungsniveaus ist derzeit in der Vorbereitungsphase. Wesentlicher Erfolgsfaktor wird dabei die tutorielle Begleitung sowie die Zusammenstellung der Lerngruppen hinsichtlich der Lernziele und hinsichtlich der unterschiedlichen Vorkenntnisse im Themengebiet sein.



**Bild 2:** Übersicht des E-Learning-Materials „Grundlagen der Kalkulation von Druckerzeugnissen“

## Fazit

Abschlüsse werden nur dann zu neuen Anschlüssen führen, wenn die Angebote den Lebenswirklichkeiten der Bildungsinteressierten entsprechen. Die Umstellung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses hat dazu geführt, dass sich nun auch Berufstätige und Menschen mit familiären Verpflichtungen für das, im Vergleich zum Diplom kürzere und damit überschaubarere Bachelorstudium interessieren, die sonst aufgrund des hohen Aufwandes ein Studium nicht in Erwägung gezogen hätten. Diese Chance würden zweifelsohne noch mehr Menschen ergreifen, wenn mehr berufsbegleitende Studiengänge angeboten würden, die kumulativ zum Ziel führen.

## Literatur

**BMBF (2007):** Innovationskreis legt 10 Leitlinien für Reform der Berufsbildung vor.

URL: <http://www.bmbf.de/press/2097.php> [15. 09. 2009]

**BVDM (Hrsg.; 2009):** Taschenstatistik Druckindustrie 2008.

URL: <http://www.bvdm.org/Aktuelles/Downloads.php?Action=Download&FileID=226> [15. 09. 2009]

**KMK (Hrsg.; 2007):** Rahmenlehrplan Mediengestalter/Mediengestalterin Digital und Print.

URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/MediengestalterDigitalPrint07-01-18.pdf> [15. 09. 2009]

**König, Anne (2009):** Anerkennung beruflicher Vorerfahrungen am Beispiel von Studierenden der Druck- und Medientechnik. In: Berichte aus dem FBI Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften der Beuth Hochschule für Technik Berlin, 2009.

**oncampus (Hrsg.; 2008):** Aspekte 2/2008 oncampus – So zufrieden sind die Nutzer.

URL: [http://www.oncampus.de/index.php?id=934&L=0&tx\\_ttnews\[tt\\_news\]=370&tx\\_ttnews\[backPid\]=922&cHash=db8d3ccec](http://www.oncampus.de/index.php?id=934&L=0&tx_ttnews[tt_news]=370&tx_ttnews[backPid]=922&cHash=db8d3ccec) [15. 09. 2009]

**ZFA (Hrsg.; 2009):** Statistik Berufsausbildung und Fortbildung Druck und Medien 2008/2009, unveröffentlichte vorläufige Fassung vom 05. 05. 09.

# Bildungsanschluss statt Bildungsausschluss – Bolognas Chancen konsequent nutzen

Dr. Martin Hendrik Kurz,

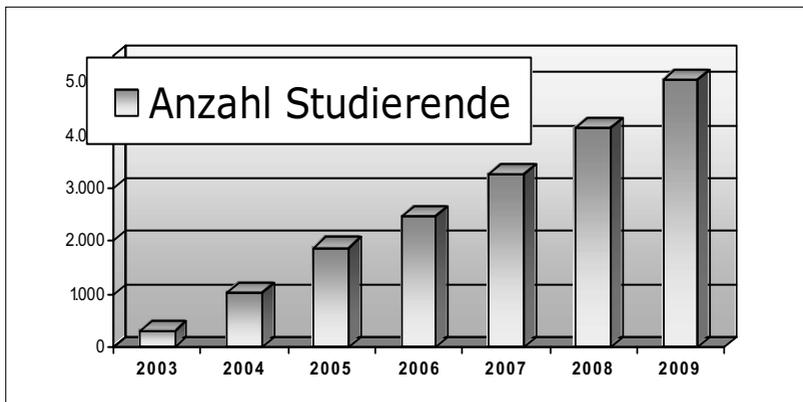
Kanzler und Geschäftsführer der Europäischen Fernhochschule Hamburg (Euro-FH)

## 1. Ausgangslage – die Euro-FH als privater Dienstleister im Hochschulmarkt

Die Europäische Fernhochschule Hamburg (Euro-FH) wurde im März 2003 vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg staatlich anerkannt. Bereits im April desselben Jahres hat sie ihren Studienbetrieb aufgenommen und hat seitdem eine sehr dynamische und erfolgreiche Entwicklung durchlaufen.

Auch in Zeiten der Wirtschaftskrise reißt das Wachstum nicht ab.

Seit ihrer Gründung steigert die Euro-FH ihre Teilnehmerzahl mit einer durchschnittlichen Zuwachsrate von 60 % p. a. auf aktuell über 4.500 Studierende (s. Bild 1):



**Bild 1:** Anzahl der Studierenden der Euro-FH Hamburg

Neben attraktiven Studienangeboten und einem an die Belange berufstätiger Studierender angepassten flexiblen Studien- und Prüfungssystem, sind es auch innovative Modelle zum Hochschulzugang und zur Anrechnungspraxis, die dieses überdurchschnittliche Wachstum erklären.

Das Studienangebot der Euro-FH umfasst derzeit fünf grundständige sowie bislang einen weiterbildenden Studiengang in vier wirtschaftsnahen Fachbereichen. Zudem zählt das Angebot bereits zwanzig durch die ZFU staatlich zugelassene Zertifikatskurse mit einer Dauer zwischen 4 und 10 Monaten, die als akademische Weiterbildung und zugleich als Einstieg in ein berufsbegleitendes Fernstudium genutzt werden können.

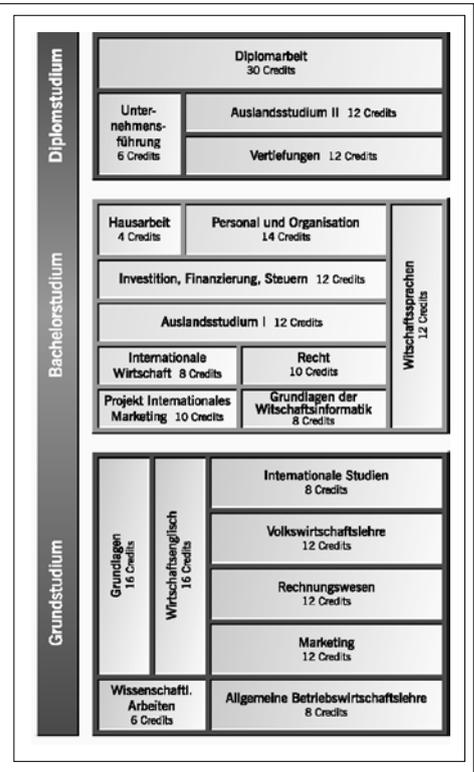
In den akademischen Angeboten werden die Abschlüsse Bachelor of Arts, Bachelor of Laws, Bachelor of Science sowie der Master of Business Administration (MBA) vergeben. Alle Studiengänge zeichnen sich durch eine internationale Ausrichtung aus, die u. a. durch ein obligatorisches Auslandsseminar erreicht wird. Die Euro-FH kooperiert hierzu mit verschiedenen Hochschulen im In- und Ausland sowie mit einer Reihe namhafter Unternehmen und Institutionen.

Das Studienmodell der Euro-FH (vgl. Bild 2) ist auf berufstätige Studierende ausgerichtet und zeichnet sich durch besondere Flexibilität aus. So können alle Studienangebote in Voll- oder Teilzeitvarianten studiert werden. Die Studierenden können jederzeit mit dem Studium beginnen und können Tempo und Reihenfolge der von Beginn an modularisierten Studienangebote frei wählen. Neben den Präsenzphasen, die in Hamburg sowie an 5 internationalen Partnerhochschulen, in England, Polen, Dänemark, China und den USA, absolviert werden können, umfasst das Netzwerk der Euro-FH auch 12 Prüfungszentren in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hier können die Studierenden jeden Monat jede der insgesamt 20 Modulprüfungen ablegen.

### Das Zielsystem der Euro-FH:

Modularisierte, mit Lernergebnissen definierte und in credits gewichtete Studiengänge

#### Der Studienaufbau im Überblick:



**Bild 2:** Das Zielsystem der Euro-FH Hamburg

Neben einem hohen Serviceversprechen, für dessen Realisierung die Euro-FH bereits 2005 mit dem Service-Preis des Forum Distance-Learning – dem Fachverband für Fernlernen und Lernmedien – ausgezeichnet wurde, hat die Euro-FH von Beginn an auf die konsequente Nutzung von Chancen gesetzt, die aus der Bologna-Reform erwachsen sind. Dies betrifft sowohl die Gestaltung des Hochschulzugangs als auch die Möglichkeit, Lernergebnisse, seien sie in formalen oder auch in informellen Bildungsformaten, vor oder auch während des Studiums erworben worden, auf die Studienangebote anzurechnen.

## **2. Zugangswege zum Studium an der Euro-FH**

Die Politik hat das Ziel formuliert, die Akademikerquote in Deutschland deutlich zu erhöhen und in den nächsten Jahren an den Standard vergleichbarer Länder in der OECD heranzuführen. Hierzu sollen auch Bildungspotenziale im Bereich der Berufstätigen erschlossen und diesen der Zugang zur Hochschule ermöglicht werden. Derzeit liegt der Anteil von Studierenden ohne formale Hochschulreife an der Gesamtzahl der Studierenden bei gerade mal 1,2 Prozent. Andere Länder, allen voran skandinavische, erreichen hier Anteile von 35 % (Quelle: Europäischer Studentenreport des Hochschulinformationssystems, HIS, 2007), ohne, dass hiermit eine verminderte Qualität der Abschlüsse und/oder der Absolventen einhergeht.

Die Euro-FH hat daher von Beginn an bestehende Spielräume des Hamburger Hochschulrechts (HmbHG) genutzt, um diese Zielgruppen verstärkt anzusprechen. Gemäß HmbHG bietet die Euro-FH drei Zugangswege zum Studium an:

1. Formale Hochschulreife (Abitur, Fachhochschulreife) sowie ein Jahr Berufspraxis,
2. Fachspezifische Fortbildungsprüfungen, wie Staatlich geprüfte Betriebswirte oder Techniker, Meister und Fachwirte, sowie ein Beratungsgespräch,

3. Abgeschlossene Berufsausbildung plus 3 Jahre Berufspraxis sowie die erfolgreiche Absolvierung einer Eingangsprüfung.

Die durchgängig geforderte Berufspraxis ist der Ausrichtung der Euro-FH auf die Zielgruppe der Berufstätigen geschuldet und garantiert eine in ihren Vorkenntnissen homogenisierte Studierendenschaft, die von den berufspraktischen Bezügen der Medien-gestützten Lehre bestmöglich profitieren kann.

Das im Zugangsweg 2 obligatorische Beratungsgespräch dient den Kandidaten zur Orientierung über das angestrebte Studium, mögliche Anknüpfungspunkte zu ihrem bisherigen Ausbildungsweg sowie möglichen beruflichen Perspektiven nach erfolgreichem Abschluss des Studiums. Die Kandidaten sollen auch über die zu erwartenden Belastungen eines berufsbegleitenden Studiums informiert und über eventuell erforderliche Anpassungen der bisherigen Lebensgestaltung aufgeklärt werden. 10 % der Studienanfänger kommen über diesen Zugang und nehmen ihr Studium nach der obligatorischen Beratung erfolgreich auf.

Die Eingangsprüfung im Zugangsweg 3 wird an der Euro-FH als studienbegleitende Fern- und Präsenzprüfung organisiert. Aus den Curricula der jeweiligen Studiengänge werden hierzu grundständige Module wie „Allgemeine BWL“, „Mathematik“ und „Englisch“ ausgewählt, die von den Kandidaten innerhalb von 6 Monaten absolviert werden müssen. Hierzu studieren die Teilnehmer die gleichen Unterlagen und besuchen die gleichen Lehrveranstaltungen wie die bereits immatrikulierten Studierenden. Nach erfolgreicher Ablegung der Prüfungen können diese Kandidaten nahtlos weiterstudieren und haben so Zeit und Geld gespart, die im Falle einer separat organisierten Prüfung angefallen wären.

Diese Form des Hochschulzugangs nutzen immerhin 22 % der Studieninteressenten. Knapp 60 % dieser Kandidaten bestehen die Eingangsprüfung erfolgreich (13 % der Studierenden) und erreichen im weiteren Studienverlauf vergleichbare Ergebnisse wie die traditionellen Studien-

zugänge mit formaler Hochschulreife. Bei der durchschnittlichen Studiendauer zeigen sich hingegen interessante Unterschiede: Kandidaten des Zugangs 2 studieren im Schnitt 12 % schneller, Kandidaten des Zugangs 3 benötigen hingegen ca. 8 % länger bis zum Studienabschluss.

Insgesamt werden somit 23 % der Studierenden an der Euro-FH aus der Zielgruppe der beruflich besonders qualifizierten Bewerber generiert. Ein Wert der den politischen Zielsetzungen und den international erreichbaren Anteilen bereits sehr nahe kommt.

### **3. Anrechnungsverfahren an der Euro-FH**

Neben den auf die besonderen Belange der beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerber ausgerichteten Zugangswegen zum Hochschulstudium hat die Euro-FH auch die Anrechnung von Vorleistungen aus formellen und informellen Lernprozessen mit umgesetzt.

Damit verfolgt sie zum einen das Ziel, zusätzliche Teilnehmerpotenziale zu erschließen, und möchte zum anderen die berufstätigen Studierenden durch die Anerkennung ihrer bereits erworbenen Kompetenzen besonders motivieren. Durch ein insgesamt transparentes Anrechnungsverfahren soll bei allen Beteiligten – sowohl in als auch außerhalb der Hochschule – Vertrauen in die Institution und ihr Studiensystem geschaffen werden.

#### **Standardisierte Anrechnungsverfahren**

So werden bei der Euro-FH die für ihre Studiengänge einschlägigen Fortbildungsangebote im deutschen Bildungssystem eruiert und auf ihre Vergleichbarkeit mit den modularisierten Inhalten ihrer Studienangebote hin bewertet. Hieraus ist ein System erwachsen, das für Angebote von staatlichen Fachschulen (z. B. Staatlich geprüfter Betriebswirt) sowie Kammern (z. B. Geprüfter Bilanzbuchhalter IHK) und Verbänden (z. B. Zertifikate der European Logistics Association) feste Standards bzgl. der An-

rechnung von Prüfungsleistungen und Studiengebühren definiert. Die Verrechnungseinheit hierfür sind die mit 30 Lernstunden bewerteten Kredit-Punkte nach dem European Credit Transfer System (ECTS).

Als wichtige Nebenbedingung bei der Etablierung solcher Anrechnungsmodelle ist zu beachten, dass alle Verfahren dokumentiert und formal verankert sind (z. B. in der Studien- und Prüfungsordnung). Zudem müssen die hochschulinternen Qualitätsstandards hinsichtlich Lehre und Betreuung beachtet und gesichert werden sowie externe Auflagen durch Behörden oder Akkreditierungsagenturen mit erfüllt werden.

Auf dem Weg zu einem qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahren sind dabei drei Stufen zu durchlaufen:

1. Die Hochschule hat die Lernergebnisse ihrer eigenen Studienangebote sowie die verschiedener beruflicher Fortbildungen als Ausgangssysteme einheitlich zu definieren. Hierzu hat sich die Euro-FH am Europäischen Qualifikationsrahmen mit seiner Taxonomie in drei Kategorien und acht Niveaustufen orientiert.
2. Die so definierten Lernergebnisse müssen dann auf Gleichwertigkeit hinsichtlich Inhalt, Umfang und Niveau geprüft werden. Da die Lernergebnisse in den verschiedenen Ausgangssystemen sehr unterschiedlich strukturiert sein können, müssen sogenannte virtuelle Module gebildet werden, deren Struktur wiederum mit den Modulen des Zielsystems vergleichbar ist. Module mit einer Übereinstimmung von mindestens 75 % werden von der Euro-FH auf ihre Studiengänge angerechnet.
3. Schließlich muss die Art und Weise, in der diese Äquivalenzprüfungen durchgeführt werden, in ein formelles Anrechnungsverfahren implementiert werden. Bei der Euro-FH erfolgt dies sowohl in standardisierten Anrechnungen, aber auch in Einzelfall- sowie informellen Prüfungen.

Für den Studiengang „Europäische Betriebswirtschaftslehre“ zum Beispiel rechnet die Euro-FH im Wege einer Pauschalprüfung folgende Fortbildungen (s. a. Fußnoten 1 u. 2) an:

- Betriebswirt/-in im Außenhandel bis zu 54 credits<sup>1</sup>,
- Staatlich geprüfte/r Betriebswirt/-in 46 credits<sup>2</sup>,
- Steuerberater/-in 40 credits,
- Betriebswirt/-in VWA 30 credits,
- Gepr. Bilanzbuchhalter/-in IHK 12 credits,
- LCCI/TELC/Cambridge Certificate<sup>3</sup> 16 credits.

Diese Form der standardisierten Anrechnung wird in 34 % aller entsprechenden Antragsverfahren angewendet.

### **Individuelle Anrechnungsverfahren**

Bei institutionellen Fortbildungen, die nicht bundeseinheitlich geregelt sind, erfolgt eine Einzelfallprüfung der eingereichten Vorleistungen. Hierbei handelt es sich um Lernergebnisse aus Angeboten der Hochschulen und Berufsakademien, aber auch von Fachschulen oder Kammern. Diese Form der individuellen Anrechnung nutzen 66 % aller Antragsteller/-innen.

### **Anerkennung informeller Kompetenzen**

Schließlich gibt es auch erste Erfahrungen damit, informelle Lernergebnisse anzurechnen. Hierzu erhalten die Bewerber die Möglichkeit, anhand

---

<sup>1</sup> Module: Allgemeine BWL (6), Rechnungswesen (12), Recht (10), Englisch (16) und Wirtschaftssprachen (10)

<sup>2</sup> Module: ABWL (6), Rechnungswesen (12), VWL (12) und Wirtschaftsenglisch (16)

<sup>3</sup> **LCCI** – London Chamber of Commerce and Industry; **TELC** – The European Language Certificates

von Modulbeschreibungen und Selbsttests zunächst selbst zu prüfen, ob sie aufgrund ihrer erworbenen Kompetenzen in der Lage sind, bestimmte Studienmodule abzudecken. Falls sie dieser Ansicht sind, müssen sie ihre in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen anhand von Arbeitszeugnissen und -proben, Portfolios oder Assessments glaubhaft machen.

Da für das Zielsystem der Euro-FH jedes Studienmodul mit einer Note abgeschlossen werden muss, sind die Bewerber/innen in diesen Fällen gehalten, die abschließende Modulprüfung abzulegen. Die informellen Lernergebnisse werden also nur insofern angerechnet, als dass auf die vorbereitende Lehre verzichtet wird und direkt die jeweilige Prüfung angestrebt werden kann. Die Studierenden sparen damit Zeit und Geld bei der Vorbereitung auf diese Prüfungen. Darüber hinaus erfahren sie eine Motivationssteigerung durch die Anerkennung ihrer Vorleistungen. Da die meisten Kandidaten sich für diese Prüfung optimal vorbereiten wollen und hierzu das Studien- und Betreuungsangebot der Euro-FH nutzen, wird diese Form der Anrechnung bislang nur in wenigen Fällen praktiziert.

#### **4. Innovative Kooperationsmodelle an der Euro-FH**

Über verschiedene Kooperationsmodelle erschließt sich die Euro-FH weitere interessante Zielgruppen (wie etwa Auszubildende) und Kooperationspartner (Kammern und Unternehmen) für das Angebot eines berufsbegleitenden Studiums.

##### **Auszubildende**

Mit dem Hanse-Berufskolleg in Lemgo und weiteren Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen hat die Euro-FH ein Modell des medien-gestützten dualen Studiums etabliert, bei dem die Inhalte der beruflichen Ausbildung und die des akademischen Studiums bestmöglich verzahnt werden. So können die Auszubildenden innerhalb von drei Jahren neben dem Ausbildungsabschluss zur/m Industriekauffrau/-mann bzw. zur/zum

Groß- und Außenhandelskauffrau/-mann auch den Bachelor of Arts in Europäischer Betriebswirtschaftslehre erlangen.

Durch die Integration des Fernstudiums in dieses Modell verbringen die Teilnehmer zudem mehr Zeit im Ausbildungsbetrieb als in vergleichbaren Präsenzangeboten, was die Akzeptanz dieses Angebots in der Wirtschaft deutlich erhöht.

Für dieses von der Landesregierung NRW anerkannte Modell wurde die Euro-FH in 2009 gemeinsam mit dem Hanse-Berufskolleg mit dem Studienpreis des Forum DistanCE-Learning in der Kategorie „Innovation des Jahres“ ausgezeichnet.

### **Kammern**

Mit den Kammern strebt die Euro-FH ein Modell von Rampenkursen für Fortbildungen wie Fachwirte oder Fachkaufleute, an, die im Rahmen der beschriebenen Äquivalenzprüfungen, die für eine erfolgreiche Anrechnung bei der Euro-FH erforderliche Übereinstimmung von 75 % nicht erreichen. Durch solcherlei Angebote können die Kammern die Attraktivität ihrer Fortbildungen erhöhen und die Euro-FH erschließt sich auch mit dieser Zielgruppe ein neues Teilnehmerpotenzial.

### **Unternehmen**

Schließlich gibt es auch die Möglichkeit, in Kooperation mit Unternehmen, die über firmeninterne, standardisierte und qualitätsgesicherte Fortbildungsprogramme verfügen, Wege der Anrechnung von Vorleistungen zu prüfen. So gibt es namhafte Unternehmen aus dem Bereich der Verkehrs- und Logistikbranche, die über solche Angebote verfügen und deren Mitarbeiter/-innen durch eine Anrechnung ihrer erfolgreich absolvierten Firmenschulungen auf den Studiengang „Logistikmanagement“ zu einem berufsbegleitenden Hochschulstudium motiviert werden können.

## 5. Erfahrungen und Empfehlungen

Die Erfahrungen der Euro-FH mit den beschriebenen Modellen zum Hochschulzugang und zu möglichen Anrechnungsverfahren sind sehr ermutigend und tragen nach unserer Einschätzung auch ihren Teil zu der insgesamt sehr positiven Entwicklung der Euro-FH mit bei. Es zeigt sich hier, dass Studierende, denen Vorleistungen aus nicht-akademischen Weiterbildungen angerechnet werden, im Durchschnitt schneller und dabei ebenso erfolgreich wie andere Teilnehmergruppen studieren (vgl. Bild 3).

<b>„Jeder credit-point motiviert!“</b>		
• Anträge auf Anrechnung:	20 %	
• Erfolgreiche Anträge:	16 %	
• Angerechnete credits im Ø:	25 (= 14 % v. gesamt)	
<i>im Vergleich:</i>	<u>Anrechner zu Nichtanrechner</u>	
• Durchschnittsnote:	2,3	2,2
• Ø-Studiendauer: (Monate):	36	43
• Abbrecherquote:	12 %	24 %
Basis: 6.212 Studierende der Jahrgänge 2003 bis 2009		

**Bild 3:** Ergebnisse der Anrechnungsverfahren an der Euro-FH

Die Prüfungsleistungen sowie die Zufriedenheit mit dem Studium sind im Schnitt vergleichbar mit denen anderer Teilnehmer. Die Ausfallquote liegt sogar deutlich unter dem Schnitt. Regelmäßige Evaluationen belegen zudem, dass 30 % der Studierenden bereits während des Studiums verantwortungsvollere und um bis zu 20 % besser dotierte Positionen

erlangen. Bereits kurz nach Abschluss des Studiums trifft dies sogar auf 65 % der Absolventinnen und Absolventen zu.

Die Euro-FH hat sich hierdurch zusätzliche Teilnehmer-Potenziale erschlossen, die auch unter ökonomischen Aspekten die zusätzlichen Aufwände für die Etablierung dieser Systeme sowie die Durchführung individueller Beratungen und Eingangsprüfungen für diese Klientel mehr als aufwiegen.

Trotz des durch einschlägige Berufspraxis geprägten Hintergrunds dieser Teilnehmergruppen sind deren Anforderungen an die Theorievermittlung im Rahmen eines berufsbegleitenden Studiums nicht geringer als bei den traditionell Studierenden.

Ein „Bachelor Professional“ als Ersatz für ein akademisches Erststudium ist daher aufgrund unserer Erfahrungen nicht zu empfehlen. Vielmehr entstehen durch die Anrechnung von in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen Freiräume, um theoretische Defizite, insbesondere auch zum wissenschaftlichen Arbeiten, als Vorbereitung auf ein weiterführendes Masterstudium, durch zusätzliche Studienangebote auszugleichen.

Zum Teil begegnet man sowohl in der Wirtschaft als auch bei Aufsichtsbehörden und Akkreditierungsagenturen noch Vorbehalten gegenüber einer konsequenten Umsetzung der durch den Bologna-Prozess eröffneten Spielräume hinsichtlich des Hochschulzugangs. Zweifel an der Qualität der hierdurch erschlossenen Teilnehmerpotenziale oder an der Einrichtung insgesamt müssen durch Evaluationsergebnisse entkräftet werden.

Der spätere Erfolg dieser Absolventen bei der Bewältigung ihrer vielfältigen gesellschaftlichen und beruflichen Herausforderungen, ist der beste Beleg dafür, dass die konsequente Öffnung der Hochschulen auch für diese Teilnehmergruppen richtig und wichtig ist.

Insgesamt beurteilen wir die Chancen, die sich durch den Bologna-Prozess eröffnet haben als sehr positiv. Wenn diese konsequent genutzt und konstruktiv in das eigene Studienangebot und -system integriert werden, kann der erwünschte Bildungsanschluss neuer Zielgruppen tatsächlich gelingen.

# **Durchlässigkeit und Anrechnung in der Praxis – Das Oldenburger Modell**

Dipl.-Oec. Anja Eilers-Schoof

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsbereich Weiterbildung  
und Bildungsmanagement

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg war im Cluster „Wirtschaftswissenschaften“ mit einem von den 12 Entwicklungsprojekten an der BMBF-Forschungsinitiative ANKOM beteiligt. Im „Qualifikationsverbund Nord-West“ wurde am Schulenberg-Institut das „Oldenburger Anrechnungsmodell“ entwickelt und erprobt.

Dieses qualitätsgesicherte Verfahren wird seit 2006 u. a. auf den berufsbegleitenden Studiengang „Bachelor of Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B.A.)“ angewendet.

## **Die Grundlagen zur Entwicklung und Anwendung des Oldenburger Modells**

In ihrem Leitbild bekennt sich die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zu einer aktiven gesellschaftsorientierten Rolle der Wissenschaft und gibt dem Grundsatz des lebenslangen Lernens einen besonderen Stellenwert. *„Das Präsidium begrüßt die Anrechnung von Vorleistungen und Kompetenzen aus der beruflichen Bildung sowie Berufserfahrungen auf ein Studium an der Universität Oldenburg und wird die Ausweitung und Konkretisierung der bereits bestehenden Anrechnungsmöglichkeiten vorantreiben (...).“* (Beschluss des Präsidiums vom 22. 6. 2008).

Das lebenslange Lernen und die Anrechnung beruflicher Kompetenzen sind zentrale Forschungsthemen der Lehrstuhlinhaberin und Initiatorin des Studiengangs „Bachelor of Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B.A.)“, Frau Prof. Dr. Anke HANFT. Da der Studiengang die Bedürfnisse der regionalen Wirtschaft berücksichtigt, bestehen be-

reits Anknüpfungspunkte zur Praxis. Diese bilden die Grundlage für eine intensive Kommunikation und Kooperation mit Partnern aus der Praxis.

Die Studiengangsstruktur des „Bachelor of Business Administration in mittelständischen Unternehmen (B.A.)“ ist auf die besondere Situation von berufstätigen Studierenden abgestimmt. Die Studienmodule können in beliebiger Reihenfolge und zu bestimmten thematischen Schwerpunkten, je nach persönlichem Karriereprofil, absolviert werden. Während der internetgestützten Online- und der Präsenzphasen am Wochenende, kann der/die Studierende die Unterstützung von Mentorinnen und Mentoren in Anspruch nehmen. Durch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen sieht die Studiengangsleitung die Möglichkeit, eine neue Gruppe von Interessenten zu gewinnen.

Vor diesem strukturierten Hintergrund konnte im Schulenberg-Institut zeitnah das Oldenburger Modell der Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf Studienleistungen konstruiert werden. Die Instrumente des Modells ließen sich jeweils direkt im Studiengang erproben und erreichten schnell einen hohen Reifegrad.

Eine individuelle Anrechnung von Kompetenzen ist seit März 2006 und eine pauschale Anrechnung seit Juni 2007 möglich.

## **Die individuelle Anrechnung**

Der Weg zur individuellen Anrechnung von Kompetenzen führt über ein Portfolio und eine komplexe Aufgabe. Der/die Studierende stellt in einem persönlichen Portfolio Belege und Nachweise über bisherige berufliche Leistungen zusammen. Anhand dieser Belegsammlung überprüft der/die Studiengangskoordinator/in, welche Module in einem engen inhaltlichen Zusammenhang zu den dokumentierten Leistungen stehen. Für jedes dieser Module erhält der/ die Anrechnungsbewerber/in die vollständigen Modulunterlagen. Der/die Fachprüfer/in des Moduls stellt dann eine komplexe Aufgabe, deren Bearbeitung innerhalb von

zehn Wochen abgeschlossen sein muss. Anhand der Aufgabenlösung erfolgt vom/von der Fachprüfer/in die Entscheidung darüber, ob er/sie dem Prüfungsausschuss des Studiengangs die Anrechnung der Kreditpunkte für das Modul vorschlagen kann. Mit einem Beschluss des Prüfungsausschusses rechnet die Universität die Kreditpunkte an. Eine Note wird nicht vergeben.

Das individuelle Verfahren ist für den/die Studierende/n in der aktuellen Form mit einer hohen Anforderung an die Selbstorganisation und die Fähigkeit zur Erschließung von Wissen verbunden. Aufgrund dieses hohen Aufwandes entscheidet sich der/die Bewerber/in i. d. R. gegen die Anrechnung und für die Buchung des Moduls mit allen Leistungen. Diese umfassen u. a. die Unterstützung und Anleitung durch Mentoren/Mentorinnen.

Auch auf Seiten der Studiengangskoordination führt das individuelle Verfahren zu einem hohen Zeitaufwand bei der inhaltlichen Erschließung und administrativen Begleitung jedes Anrechnungsvorganges.

Obwohl eine individuelle Anrechnung auch neben der pauschalen Anrechnung möglich ist, wird dieser Weg bisher selten beschritten.

## **Die pauschale Anrechnung**

Voraussetzung für eine pauschale Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen ist eine sogenannte **Äquivalenzprüfung**.

Ein/e externe/r Gutachter/in führt die Äquivalenzprüfung für jeden einzelnen Fortbildungsabschluss durch. Er/sie beginnt damit, alle Materialien der Fortbildung und des Studiengangs zu sichten:

⇒ Die **Materialien** enthalten auf Seiten **der Fortbildung** die Verordnung, den Rahmenstoffplan, die Text- und Übungsbände und die Prüfungen.

⇒ Die **Studienmaterialien** enthalten die Prüfungsordnung, die Modulbeschreibung, Veranstaltungsunterlagen und Übungen, Klausuren und anonymisierte Projektberichte.

Die Gleichwertigkeit des jeweiligen Fortbildungsabschlusses zu dem Bachelorstudiengang wird mit zwei Instrumenten, dem Learning Outcome Chart (LOC) und dem Module Level Indicator (MLI), untersucht.

Der/die Gutachter/in erstellt für jedes Studienmodul, für das es Inhalte in der Fortbildung gibt, ein **Learning Outcome Chart** (LOC). In das LOC trägt er/sie 5 – 15 Lernergebnisse des Studienmoduls ein und gibt zu jedem Prüfungsfach der Fortbildung die prozentuale inhaltliche Überschneidung an.

Ergibt sich aus dem LOC eine inhaltliche Übereinstimmung von ca. 70 Prozent, dann wird für dieses Modul und die jeweiligen Fortbildungsfächer ein Niveauvergleich durchgeführt. Dazu beantwortet der/die Gutachter/in zu jedem Studienmodul und zu jedem Fortbildungsfach nach der aktuellen Version 2.1 des Module Level Indicator (MLI) 51 Fragen. Die Auswertung der MLIs erfolgt im Schulenberg-Institut und mündet in der Zuordnung zu einer EQF1-Stufe.

Trennt das Modul und die Fortbildungsfächer weniger als eine Niveaustufe, dann ergibt sich daraus eine Anrechnungsempfehlung, die der Prüfungsausschuss des Studiengangs erhält. Dieser entscheidet dann über die **pauschale Anrechnung**. Wird der Anrechnungsempfehlung entsprochen, dann hat der/die Studierende einen Anspruch auf die Anrechnung des Modul des Bachelorstudiengangs, wenn er/sie ein Abschlusszeugnis über den untersuchten Fortbildungsabschluss vorlegt.

Nach derzeitigem Stand werden z. B. für den Fortbildungsabschluss „Geprüfte/r Bilanzbuchhalter/in (Verordnung vom 29. März 1990)“ die Module

---

<sup>1</sup> EQF – European Qualifications Framework

„Betriebswirtschaftliche Steuerlehre“, „Kosten- und Leistungsrechnung“, „Wirtschaftsprivatrecht“, „Finanzierung und Bilanzierung“ mit insgesamt 40 Kreditpunkten angerechnet. Die Note des Fortbildungsfaches wird ganz oder anteilig aus mehreren Fächern für das Modul übernommen.

Eine Liste der Abschlüsse, die angerechnet werden, steht auf der Homepage des Studienganges (<http://www.bba.uni-oldenburg.de/27289.html>) zur Verfügung. Der/die Studieninteressierte erfährt dort, welche Module für welchen Fortbildungsabschluss angerechnet werden können. Diese Liste wird jeweils um neue Abschlüsse ergänzt. Äquivalenzvergleiche werden entweder für Abschlüsse durchgeführt, die eine hohe Nachfrage haben, oder für Abschlüsse von der Liste, deren Verordnung sich geändert hat.

### **Erfahrungen aus der Praxis**

Es gibt eine Vielzahl an Fortbildungsabschlüssen, die die Studieninteressenten/innen vorlegen. Auch wenn es sich um bundesweit einheitliche Abschlüsse handelt, lässt es das Budget des Studiengangs i. d. R. nicht zu, zu jedem Abschluss ein Gutachten erstellen zu lassen.

Außerdem ist es sehr schwierig, geeignete **Gutachter/-innen** zu finden, die zur Qualitätssicherung des Anrechnungsmodells beitragen können. Sie müssen sowohl Erfahrungen aus dem Hochschulbereich als auch aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung mitbringen und mindestens über einen Hochschulabschluss in dem zu begutachtenden Gebiet verfügen. Außerdem sollten sie in der Lage sein, den zeitlichen Rahmen von ca. zwölf Wochen für die Erstellung des Gutachtens einzuhalten.

Ist die Anrechnung beruflicher Kompetenzen für den Studiengang verbindlich festgestellt, dann besteht die Gefahr, dass er in einen „Anrechnungswettbewerb“ gerät. Studieninteressierte könnten die Studiengangswahl davon abhängig machen, wo sie eine möglichst hohe An-

rechnung von außeruniversitären Leistungen erhalten. Daraus könnten sich für die Hochschulen **Interessenskonflikte** entwickeln.

Mit der Anerkennung beruflicher Leistungen setzt die Hochschule in jedem Fall ein Signal zur Öffnung für neue Zielgruppen.

Das Oldenburger Anrechnungsmodell stellt auch im aktuellen Projekt „Offene Hochschule Niedersachsen“ einen Forschungsschwerpunkt dar. Mit der Weiterentwicklung der Instrumente sollen bis 2012 diese Wege in die Hochschule ausgebaut werden.

### **Literatur:**

**Gierke, W./Müskens, W. (2009):** Der Module Level Indicator – ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung. In: Regina Buhr/Walburga Freitag/Ernst A. Hartmann/Claudia Loroff/Karl-Heinz Minks/Kerstin Mücke/Ida Stamm-Riemer (Hrsg.): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. S. 134 – 136.

**Müskens, W./Gierke, W./Hanft, A. (2008):** Nicht gleichartig und doch gleichwertig? Kompensation und Niveaubestimmung im Oldenburger Modell der Anrechnung. In: Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Minks, K.-H./Freitag, W. (Hrsg.). Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen – Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher hochschulischer Bildung. S. 91 – 102, Hannover, HIS.

**Gierke, W./Hanft, A./Müskens, W. (2008):** Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – Eine Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens – Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. S. 99 – 112, Bielefeld, Bertelsmann.

**Müskens, W. (2007):** Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – erste Ergebnisse des Modellprojektes „Qualifikationsverbund Nord-West“. In: Hortsch, H. (Hrsg.): Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen. Dresdener Beiträge zur Berufspädagogik, 24/2007, 37 – 49.

**Müskens, W. (2006):** Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Hochschule & Weiterbildung, 1/2006, 23 – 30.

# **Berührungspunkte abbauen! Brücken zwischen Wirtschaft und Hochschulen aufbauen!**

## **Durchlässigkeit und Anrechnung aus der Perspektive der Wirtschaft. Ergebnisse aus ANKOM<sup>1</sup>**

Dr. Regina Buhr,

Institut für Innovation und Technik (iit)  
der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH

### **Fachkräftemangel ungebrochen**

Die deutsche Wirtschaft ist von der Verfügbarkeit qualifizierter Fachkräfte abhängig. Vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung Deutschlands stellt sich jedoch die Frage, ob dieser Bedarf in quantitativer und qualitativer Hinsicht gedeckt werden kann. Der Fachkräftemangel, der sich in den letzten Jahren abgezeichnet hat, wird auch durch die aktuelle Wirtschafts- und Finanzkrise nicht an Brisanz verlieren. So belegen die im März 2009 von der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften (acatech) veröffentlichten Zahlen, dass derzeit im Ingenieursbereich 50.000 Stellen nicht besetzt werden können, weil auf dem Arbeitsmarkt keine geeigneten Arbeitskräfte verfügbar sind.

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten BMBF-ANKOM-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. Projektträger ist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) und die VDI/VDE Innovation + Technik GmbH (VDI/VDE-IT), in Kooperation mit dem BIBB. Dem Team der wissenschaftlichen Begleitung gehören an Dr. Regina BUHR (VDI/VDE-IT), Dr. Walburga FREITAG (HIS), Dr. Ernst A. HARTMANN (VDI/VDE-IT), Claudia LOROFF (VDI/VDE-IT), Karl-Heinz MINKS (HIS), Kerstin MUCKE (BIBB) und Ida STAMM-RIEMER (HIS).

Der Fachkräftemangel existiert jedoch nicht nur im technischen Bereich, wie beispielsweise eine Untersuchung des Unternehmensnetzwerks HealthCapital Berlin Brandenburg im Februar 2009 beweist: Hinsichtlich des Angebots und der Nachfrage auf dem Fachkräftemarkt der Gesundheitswirtschaft in Berlin/Brandenburg kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass bereits aktuell mehr als die Hälfte der befragten Einrichtungen Probleme bei der Besetzung von Stellen von Ärzten, in der Physiotherapie, der Altenpflege, sowie der Gesundheits- und Krankenpflege haben.

Hinter diesen systematisch erhobenen und statistisch ausgewerteten Daten stehen Erfahrungen von unternehmerischen Entscheidungsträgern mit Personalverantwortung, die die Fachkräftesituation und die Effekte eines entsprechenden Mangels in ihrer alltäglichen Arbeit unmittelbar erleben. Folgende Auszüge aus qualitativen Interviews, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM im Herbst 2007 durchgeführt wurden, vermitteln einen Eindruck aus der Praxis<sup>2</sup>:

- *„IT-Dienstleister stehen unter einem enormen Innovationsdruck. (...) Diesem können wir nur mit entsprechend qualifizierten Beschäftigten standhalten.“*

Leiterin des Geschäftsbereichs Consulting Services bei der Computercenter AG & Co. oHG, Frankfurt

- *„Ich habe den Eindruck, dass das Erfordernis, neues Wissen in die Firma zu bekommen, in immer kürzeren Zeitabständen ansteht.“*

Geschäftsführer, Fa. Delbrouck GmbH, Menden

---

<sup>2</sup> Die Zustimmung der Interviewten, unanonymisiert zitiert zu werden, liegt vor.

- *„Die Fähigkeit, neue Anforderungen zu bewältigen, wurde ganz wesentlich vom Qualifikationsniveau der Kolleginnen und Kollegen beeinflusst. (... ) Je höher das Niveau, desto größer die Fähigkeit sich auf Neues einzulassen.“*

Leiter Personalreferat ACE Auto Club Europa e.V., Stuttgart

- *„Berufserfahrene mit relevanten Kenntnissen, die an Hochschulen vermittelt werden, wären für die Belange des Unternehmens ideal.“*

CIO und Prokurist, EVES Information Technology AG

## **Reduzierte Weiterbildungsbudgets und hochschulische Schwundquoten**

Eine Strategie, um der prekär werdenden Personalsituation in Deutschland entgegenzuwirken, stellt der Ausbau der Qualifizierungsmaßnahmen für Fachkräfte dar. Obwohl diese Erkenntnis kein Geheimnis ist, zeichnet sich aktuell eine widersprüchliche Entwicklung ab. Auf der einen Seite wird die hohe Bedeutung beruflicher Höherqualifizierung und lebenslangen Lernens sowie wissenschaftlich qualifizierter Beschäftigter zum Ausdruck gebracht. Auf der anderen Seite lassen sich drastische Kürzungen der Weiterbildungsbudgets erkennen. So konstatiert der KMK/BMBF-Bericht „Bildung in Deutschland 2008“<sup>3</sup>, dass die Mittel, die der Bundesagentur für Arbeit (BfA) für berufliche Weiterbildung zur Verfügung standen, im Zeitraum 1999 bis 2005 um 70 % zurückgingen. Auch die Unternehmen senkten ihre Ausgaben für betriebliche Weiterbildung in diesem Zeitraum um durchschnittlich 16 %.

Hochschulseitig zeigen sich in den Fächern, in denen die für die Innovationsfähigkeit Deutschlands bedeutsamen ingenieur- und naturwissenschaftlichen Kompetenzen vermittelt werden, hohe Verluste bei den Studierenden. Ein Befund des bereits erwähnten Berichts „Bildung in Deutschland 2008“ ermittelt in den Fächern Physik, Informatik, Maschi-

<sup>3</sup> KMK/BMBF (2008): Bildung in Deutschland 2008  
([http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf))

nenbau, Elektrotechnik, Chemie und Mathematik eine Abbruchquote von mehr als 30 %<sup>4</sup>. Addiert man diese Zahlen zu denen der Studienfachwechsler, dann zeigt sich ein noch dramatischeres Bild. Die „Verlustquote“ steigt in der Mathematik auf 62 %, in der Physik auf 61 %, in der Informatik auf 58 % und in der Elektrotechnik auf 51 %.

Eine dritte Facette in diesem kontrastreichen Bild beinhaltet die Situation der hochschulischen Weiterqualifikation beruflich Qualifizierter. Neben den „traditionellen“ Studierenden, die über die schulische Zugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, wird auch den sogenannten „nicht-traditionell“ Studierenden eine große Bedeutung bei der Lösung des Fachkräftebedarfs zugeschrieben. Bei dieser Studierendengruppe handelt es sich um beruflich Hochqualifizierte, die sich für ein Hochschulstudium empfehlen. Ihr Anteil ist an deutschen Hochschulen bislang jedoch verschwindend gering. Der KMK/BMBF-Bericht verweist auf eine Quote beruflich qualifizierter Studierender an Universitäten von 0,6 %; an Fachhochschulen sind es 1,6 %. Ein Vergleich dieser Zahlen im europäischen Umfeld zeigt, dass der Anteil „nicht-traditionell“ Studierender in einigen EU-Ländern (GB, FR, IE) doppelt so hoch ist wie der in Deutschland.<sup>5</sup>

Da diese Gruppe als besonders wichtig für die Fachkräfteentwicklung angesehen wird, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, worin die Barrieren für eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung beruflich Hochqualifizierter bestehen. Angesichts der Bedeutung, die der Unternehmensseite in diesem Zusammenhang beizumessen ist, steht die Sicht von Unternehmen im Vordergrund.

---

<sup>4</sup> Abbruchquote meint den vollständigen Ausstieg aus der hochschulischen Bildung.

<sup>5</sup> Vgl. HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (2005): EUROSTUDENT report 2005, S. 36 f.,

s. unter: [http://www.eurostudent.eu/report2005/Downloads/Synopsis\\_of\\_Indicators/SY](http://www.eurostudent.eu/report2005/Downloads/Synopsis_of_Indicators/SY)

## Barrieren aus Sicht der Unternehmen

Die in diesem Beitrag zur Identifikation der Barrieren für die Förderung wissenschaftlicher Höherqualifizierung von beruflich Hochqualifizierten herangezogenen Ergebnisse basieren auf der Auswertung der wenigen empirischen Studien, die sich dem Thema in jüngerer Zeit widmeten. Dabei handelt es sich konkret um folgende Veröffentlichungen:

- die im ersten Halbjahr 2008 abgeschlossene 6. IHK-Weiterbildungserfolgsumfrage unter Absolventinnen und Absolventen einer IHK-Aufstiegsprüfung nach Berufsbildungsgesetz,
- die im Frühjahr 2008 vom CHE, Centrum für Hochschulentwicklung, zusammen mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft durchgeführte Studie „Quartäre Bildung – Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen“,
- die im Herbst 2008 von der Wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM in Verbindung mit der regelmäßigen RBS<sup>6</sup>-Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) durchgeführte Studie zu „Anrechnung und Hochschulweiterbildung aus betrieblicher Perspektive“,
- die im Herbst 2008 vom Institut für Innovation und Technik der VDI/VDE Innovation + Technik durchgeführte Bedarfsstudie zur Aus- und Weiterbildung von Fachkräften auf dem Gebiet „Ambient Assisted Living“ (AAL).

Ergänzend zu diesen quantitativen Studien wurden Ergebnisse aus qualitativen Interviews und Expertengesprächen mit unternehmerischen Entscheidungsträgern und -trägerinnen sowie Repräsentanten und Repräsentantinnen aus Verbänden herangezogen, die von der Wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-ANKOM-Initiative in den Jahren 2007 und 2008 durchgeführt wurden.

---

<sup>6</sup> RBS – Referenz-Betriebs-System

Aufgrund der Auswertungen lassen sich aus Sicht von Unternehmen 14 unterschiedliche Hinweise auf Barrieren sowie sieben Lösungsansätze identifizieren. Im Einzelnen wurden die folgenden Barrieren und Lösungen herausgearbeitet:

### **Barrieren:**

- Hohe Auftragslage und Rationalisierungsdruck („Keiner darf gehen!“, „Wir brauchen alle Mann an Bord.“),
- Einschränkung unternehmerischer personalpolitischer Flexibilität,
- Befürchtung, Beschäftigte werden angeregt, sich mit beruflichen Alternativen auseinanderzusetzen,
- Ängste, wie sich die dann „Studierten“ in das betriebliche Sozialgefüge reintegrieren,
- Unklare tarifrechtliche Angelegenheiten und Fragezeichen bezüglich der Vergütungsgruppen,
- Unzureichende systematische Personalentwicklung,
- Fremdheit gegenüber Hochschulen und Unkenntnisse wie Hochschulen „ticken“,
- Fehlende Informationen über hochschulische Angebote,
- Falls Informationen vorhanden,
  - dennoch Fragezeichen hinsichtlich der Qualität der Angebote,
  - Unklarheit über den Nutzen der Angebote für das Unternehmen,
- Fehlende Informationspolitik der Hochschulen,
- Fremdheit der Hochschulen gegenüber Unternehmen und Unkenntnisse wie Unternehmen „ticken“,
- Fehlende Internationalität der deutschen Hochschulen,
- Unzureichende Reputation der Hochschulen,

- Mangelnde Bereitschaft und Flexibilität der Hochschulen auf Anforderungen von Unternehmen einzugehen.

### **Lösungsansätze:**

- Entwicklung berufsbegleitender Bachelor- und Masterstudiengänge,
- Entwicklung der Studieninhalte in Kooperation mit Unternehmen,
- Berücksichtigung der Praxisbezüge in diesen Studiengängen,
- Weiterentwicklung modularer Studienangebote,
- Zertifizierung der einzelnen Module,
- Stärkere hochschulische Profilbildung,
- Aufbau von Marketing- und Vertriebsstrukturen in Hochschulen.

### **Erstes Fazit – beiderseitiges Aufeinanderzugehen erforderlich**

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Auswertung der Materialien erfolgte schwerpunktmäßig aus der Perspektive von Unternehmen. Dies spiegelt sich in den Ergebnissen insofern wider, als dass die dargestellten Lösungsansätze vor allem die Hochschuleseite in die Pflicht nehmen. Ein genauerer Blick zeigt jedoch, dass ein Teil der von Unternehmensseite angeführten Barrieren in den Unternehmen selbst angesiedelt – und auch nur dort abbaubar ist. Die ersten sieben der oben angeführten 14 Barrieren beziehen sich eindeutig auf das System „Unternehmen“ und zeigen einen primär unternehmensseitigen Handlungsbedarf. Die anderen sieben Barrieren betreffen hingegen in der Tat die Seite der Hochschulen und identifizieren Verbesserungserfordernisse im hochschulischen Kontext.

Es gibt demzufolge einen Handlungs- und Veränderungsbedarf auf beiden Seiten.

Im Interesse einer Höherqualifizierung von Beschäftigten auf wissenschaftlichem Niveau sind Unternehmen und Hochschulen gleichermaßen gefordert.

Als ein gutes Beispiel für ein Aufeinanderzugehen von Wirtschaft und Hochschule können die von der Wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM moderierten und mit BMBF-Mitteln geförderten „Berliner ANKOM-Gespräche zu Durchlässigkeit und Fachkräfteentwicklung“ angeführt werden. Diese Gespräche fanden im Herbst 2008 in Berlin statt. Das Konzept sah die Zusammenführung von Personalverantwortlichen aus Unternehmen und Entscheidungsträgerinnen und -trägern aus Hochschulen vor. Ziel der Gespräche war es, die Situation der Fachkräfteentwicklung in Deutschland konkret an den Erfahrungen der Unternehmen und Hochschulen zu analysieren und nach gemeinsamen Lösungsansätzen für mehr Durchlässigkeit zwischen den Bereichen „berufliche Bildung“ und „Hochschule“ zu suchen. In einem bewusst klein gehaltenen Kreis von zwölf Teilnehmern und Teilnehmerinnen sollten in einer vertrauensvollen Atmosphäre die Hürden für Bildungskooperationen zwischen Unternehmen und Hochschulen diskutiert und über Möglichkeiten zur Höherqualifizierung Berufstätiger an Hochschulen nachgedacht werden. Um die Gesprächssituation so offen wie möglich zu gestalten, wurde verabredet, dass es weder ein Protokoll noch andere Formen der Dokumentation geben sollte.

Das Konzept war erfolgreich: Die zwei Gespräche mit jeweils anderen Beteiligten waren gekennzeichnet durch eine offene und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre. Sie stellten für die Beteiligten einen ersten Schritt für weitergehende Kooperationen dar und mündeten darüber hinaus in einer öffentlichen Stellungnahme in Form eines von allen unterschriebenen Memorandums „Zur Stärkung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Perspektiven für die Fachkräfteentwicklung“ (s. Bild 1):



**Bild 1:** Memorandum „Zur Stärkung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Perspektiven für die Fachkräfteentwicklung“

Sowohl die Ergebnisse der qualitativen Interviews als auch die Auswertungen der Ergebnisse der quantitativen Studien machen darauf aufmerksam, dass Unternehmen und Hochschulen höchst unterschiedliche kulturelle und strukturelle Merkmale aufweisen.

So denken Unternehmen etwa eher in kurzfristigen Zyklen während die Kultur an Hochschulen durch längerfristige Planungshorizonte gekennzeichnet ist. In der Praxis heißt das beispielsweise, dass Unternehmen recht zeitnah hochschulische Qualifizierungsangebote für ihre Beschäftigten zur Lösung konkret anstehender betrieblicher Fragen wünschen.

Hochschuleitig beinhaltet die Entwicklung eines weiterbildenden Studienangebots jedoch eine Angelegenheit, die durch hochschulische Gremien diskutiert werden muss und Fragen des Lehrdeputats der leh-

renden Personen genauso berührt, wie die der Qualitätssicherung durch Akkreditierungsagenturen.

### **Zweites Fazit – Rahmenbedingungen für den Dreiklang „Wirtschaft“ – „Hochschule“ – „Studieninteressierte“**

Die unterschiedlichen und zum Teil gegensätzlichen Orientierungen lassen sich überwinden, wenn beide Seiten bessere Kenntnis voneinander haben. Es gilt gemeinsam an Lösungen für sowohl wissenschaftlich fundierte als auch an den Belangen der Betriebe orientierten hochschulischen Angeboten zu arbeiten. Dazu bedarf es jedoch Rahmenbedingungen, die dies ermöglichen. Die Praxis zeigt, dass eine Verbindung der Welten „Wirtschaft“ und „Hochschule“ durch von beiden Seiten akzeptierte, neutrale „Vermittler“ herstellbar ist.

Eine Möglichkeit, dies umzusetzen, liegt in der Entwicklung und Institutionalisierung eines entsprechenden Beratungssystems, welches über eine passive Bereitstellung von Internetportalen hinausgeht. Angesichts der enormen Herausforderung, die mit der Herausbildung einer gesellschaftlich verankerten Kultur des lebenslangen Lernens verbunden ist, bedarf es im Interesse einer Lösung des Fachkräftemangels durch eine Höherqualifizierung beruflich Qualifizierter eines moderierten, in Netzwerken angelegten Kommunikationsprozesses in Verbindung mit dem Aufbau von Kommunikationsstrukturen in Netzwerken.

Dabei gilt es zu beachten, dass mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung aus dem Dreiklang „Wirtschaft“, „Hochschule“ und „Studieninteressierte“ besteht. Dies ist bei der Gestaltung fördernder Rahmenbedingungen im Blick zu behalten. Letztendlich sind es die beruflich qualifizierten Männer und Frauen, die individuell die Entscheidung für die Aufnahme einer akademischen Höherqualifizierung treffen. Bei den Rahmenbedingungen, die nachhaltig Erfolg versprechen, dürfte man gut beraten sein, das Wechselspiel dieses Dreiklangs zu berücksichtigen.

Es gibt noch viel Arbeit, um Brücken zwischen den drei Akteursebenen aufzubauen. Aber sie ist lohnenswert, um dem (wissenschaftlichen) Fachkräftemangel in Deutschland entgegenzuwirken.

# **Berufliche Handlungsfähigkeit und lebenslanges Lernen in Hightech-Branchen fördern:**

## **Kompetenz(en) als Basis für Anerkennung und Anrechnung<sup>1</sup>**

Irmhild Rogalla, M.A.,

Institut für praktische Interdisziplinarität (Institut PI), Berlin

Die Ergebnisse der ANKOM-Projekte des IT-Clusters zeigen:

Mit den entwickelten Vergleichsverfahren wurden für Leistungen aus der beruflichen Bildung und aus Studiengängen ähnliche Niveaus ermittelt.

**Individuelle Anrechnungen** werden sich aber im symbolischen Bereich bewegen, **pauschale Anrechnungen** scheinen (derzeit) undenkbar (vgl. SEGER/BEUTHEL/SCHMIEDE, 2009). Begründet wird dies hauptsächlich mit der mangelnden strukturellen bzw. inhaltlichen Überdeckung der Curricula, daneben gibt es formale und operative Schwierigkeiten sowie grundsätzliche Widerstände.

### **Kompetenzen in Bildung und Beschäftigung**

Ein anderer Zugang ist daher notwendig: Dynamischer Wandel und kurze Innovationszyklen sind in allen Bereichen nur durch lebenslang lernende Beschäftigte zu bewältigen. Akademische und auch berufliche Bildung müssen folglich neben der Erstausbildung auch mehrfache Wechsel zwischen Bildungs- und Beschäftigungsphasen ermöglichen, als arbeitsintegrierte, nebenberufliche Qualifizierung wie als akademische bzw. wissenschaftliche Weiterbildung.

---

<sup>1</sup> Beitrag wurde auf der Tagung als Poster vorgestellt.

Dies wird durch die gemeinsame Orientierung an Kompetenz als Handlungsfähigkeit realisierbar: „**Kompetenzen** sind solche Fähigkeiten und Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit erlauben.“ (ERPENBECK/V. ROSENSTIEL, 2007, S. XI).

Wesentliche **Merkmale** solcher Kompetenzen sind:

- Sie verbinden die Fähigkeiten des handelnden Subjekts mit den Anforderungen der Situation und den Zielen der Handlungen.
- Die Subjekte werden dabei als prinzipiell eigenständig handlungs- und entwicklungsfähig aufgefasst.
- Die Situationen werden als offenes Handlungsfeld konzipiert, d. h. gleichermaßen als sich ändernd wie veränderbar, mit vorgegebenen wie interpretierbaren Konstellationen von Beteiligten.
- Die Ziele der Handlungen werden von den Handelnden in der Situation gebildet und/oder modifiziert. Handeln geschieht im Dialog zwischen Handelnden und Situation, Situation und Handelnden<sup>2</sup>.

Solche Kompetenzen sind gleichermaßen berufs- und beschäftigungsbefähigend – Grundlage jedes (auch lebensbegleitenden) Lernens wie gelingender Lebensführung überhaupt (vgl. a. RYCHEN/SALGANIK, 2003a).

Die diesen Kompetenzen zugrunde liegende wissenschaftliche Kompetenzdefinition ist disziplinenübergreifend<sup>3</sup> (vgl. a. WEINERT, 2001; GRUBER/

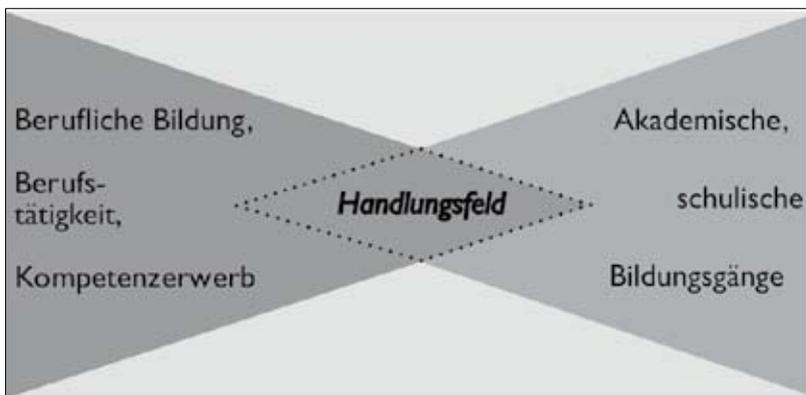
---

<sup>2</sup> vgl. zu diesem Kompetenzkonzept und seinen Grundlagen auch: JOAS (1996), STRAUB (1999), WALDENFELS (1999).

<sup>3</sup> Die unterschiedlichen, von WEINERT vorgestellten Kompetenzkonzepte sind entweder enthalten (einschließlich der sog. Metakompetenzen) oder über bestimmte Problemtypen (z. B. kognitive Kompetenz, speziell in Bezug auf „ill-structured problems“) anschließbar.

MANDL, 1996), ganzheitlich (vgl. RYCHEN/SALGANIK, 2003, S. 41 – 62) und so vielseitig anschlussfähig.

Insbesondere ermöglicht die Orientierung an Kompetenzen im Handlungsfeld einen gemeinsamen Fokus von Bildung und Beschäftigung: Im Bildungssystem, speziell an Hochschulen, sind Lernergebnisse („learning outcomes“) Aussagen darüber, was Lernende nach dem Abschluss eines bestimmten Lernprozesses wissen, verstehen und vor allem tun können. Damit verbindet die Outcome-Orientierung „in idealer Weise Lehren, Lernen und Bewertungsmethoden sowohl nach Abschluss einer formalen Ausbildung als auch später im Berufsleben.“ (SCHERMUTZKI, 2009, S. 2)



**Bild 1:** Das Handlungsfeld als gemeinsamer Fokus von Bildung und Beschäftigung

Allerdings ist es mit der grundsätzlich gemeinsamen Orientierung noch nicht getan, denn „Kompetenz an sich“ ist nicht beschreibbar. Kompetenz (bzw. genauer: Performanz<sup>4</sup>) wird nur im Handeln sichtbar, aber auch dabei gilt: Unterschiedliche Lösungen für dieselbe Herausforderung können richtig sein und es können insbesondere auch unterschiedliche Lösungswege beschrritten werden. Dies gilt umso mehr, da kompetentes Handeln

<sup>4</sup> vgl. ERPENBECK/V. ROSENSTIEL (2007): S. XVIII

auch den Umgang mit Dynamik, Veränderungen und Rückkopplungseffekten beinhaltet (vgl. ebenda). Entsprechend kann sich **Kompetenz als Handlungsfähigkeit** insgesamt aus unterschiedlichen Komponenten bzw. Einzelkompetenzen zusammensetzen.

Ein weiterer Aspekt ist entscheidend: Niemand ist immer und überall (gleichermaßen) kompetent. Kompetenz bzw. die gezeigte Performanz ist kontextabhängig. Daher müssen insbesondere beschäftigungsbedingende Kompetenzen spezifisch für Handlungsfelder bestimmter Bereiche, Branchen oder Sektoren beschrieben werden. Diese Beschreibung erfolgt in domänenspezifischen Rahmenwerken. Durch sie werden Tätigkeiten und Anforderungen wie notwendige und sinnvolle Fähigkeiten inhaltlich und nach Niveau differenziert dargestellt.

### **European e-Competence Framework**

Ein Beispiel dafür ist das europäische e-Competence Framework (CEN, 2008a), ein Sektorrahmen, der im Auftrag der EU-Kommission von Experten aus der Informations- und Kommunikationstechnologie und der Personalentwicklung entwickelt wurde (vgl. Bild 2). Es umfasst derzeit 32 typische Kompetenzen aus dem IT-Bereich, wie „Business Plan Development“, „Systems Integration“, „User Support“, „Information Security Strategy Development“ oder „Project and Portfolio Management“. Sie sind entsprechend generischer Geschäftsprozesse nach den Bereichen „Plan“, „Build“, „Run“, „Enable“ und „Manage“ geordnet.

# Handlungsfeld

ERSTELLEN	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
<b>B.1. Design und Entwicklung - Design and Development</b> Entwirft und entwickelt Software-Programme bzw. -module und/oder Hardwarekomponenten entsprechend der geforderten Spezifikationen. Folgt einer systematischen Methode, um die geforderten Eigenschaften und Schnittstellen zu analysieren und zu erstellen. Führt Modul- und Systemtests durch und stellt sicher, dass dabei die Funktions- und Leistungskriterien erfüllt werden.	Niveaustufe 1 – Entwickelt systematisch kleine Komponenten oder Module.	Niveaustufe 2 – Handelt systematisch, um Komponenten der Soft- und Hardware Spezifikationen zu ermitteln. Koordiniert alle Aktivitäten während der Installation und protokolliert Abweichungen und Abhilfemaßnahmen	Niveaustufe 3 – Handelt kreativ in der Entwicklung von Komponenten und deren Integration in ein größeres Produkt.	Niveaustufe 4 – Beteiligt sich an der Entwicklung von Standardblöcken und -architekturen, die für die Produktentwicklung wiederverwendbar sind.	Niveaustufe 5 – Trägt die endgültige Verantwortung für die fachliche Ausrichtung des Produkts, der technischen Architektur oder Entwicklung.
<b>B.2. Systemintegration - Systems Integration</b> Installiert zusätzliche Hardware, Software oder andere Komponenten in ein bestehendes oder vorgeschlagenes System. Wird den eingeführten Prozessen und Verfahren gerecht und berücksichtigt Spezifikation, Kapazität und Kompatibilität bestehender und hinzukommender Module, um Integrität und Interoperabilität sicherzustellen. Überprüft die Systemeffizienz und stellt formale Freigabe und Dokumentation der erfolgreichen Integration sicher.	Niveaustufe 1 – Führt einfache Tests in enger Übereinstimmung mit detaillierten Anweisungen aus.	Niveaustufe 2 – Organisiert Testprogramme und schreibt Skripte, um eventuelle Schwachstellen einer Diagonierung zu untersuchen. Protokolliert und berichtet Testbefunde über eine Ergebnisanalyse.	Niveaustufe 3 – Ist für die eigenen Handlungen und die der Kollegen während des Integrationsprozesses verantwortlich. Kommt den entsprechenden Standards und Umsetzungscontrollingverfahren nach, um die Funktionalität und Verlässlichkeit des Systems zu erhalten.	Niveaustufe 4 – Nutzt weitreichende spezialisierte Kenntnisse, um Vorgehensmodelle für den gesamten Integrationszyklus zu erstellen, einschließlich der Etablierung interner Praxisanforderungen. Leitet die Aufteilung und Zuweisung von Ressourcen für Integrationsprogramme.	
<b>B.3. Testen - Testing</b> Entwickelt systematische Prüfverfahren für IT-Systeme oder Nutzeranforderungen von Kunden und führt diese durch, damit Entwurfspezifikationen eingehalten werden. Stellt sicher, dass neu oder überarbeitete Komponenten bzw. Systeme den Erwartungen entsprechender Funktionen, der Erfüllung interner, externer, nationaler und internationaler Standards einschließlich Gesundheits- und Sicherheitsbestimmungen für Nutzbarkeit, Leistung, Zuverlässigkeit oder Kompatibilität. Fertigt Dokumente und Berichte an, um Einhaltung der Anforderungen zu belegen.	Niveaustufe 1 – Führt unter Anleitung und in Übereinstimmung mit detaillierten Anweisungen die Entfernung bzw. Installation einzelner Komponenten durch.	Niveaustufe 2 – Handelt systematisch, um in einem komplexen Umfeld vorhandene Systemelemente zu analysieren oder neue zu entwickeln. Identifiziert nicht funktionierende Komponenten und stellt die Ursache von Funktionsfehlern innerhalb der Gesamtlösung fest. Unterstützt weniger erfahrene Kollegen.	Niveaustufe 3 – Nutzt Fachwissen, um komplexe Testprogramme zu entwickeln und zu beurteilen. Stellt sicher, dass Prüfverfahren und Ergebnisse dokumentiert werden, als Input für nachfolgende Prozessschritte wie Designer, Nutzer oder Administratoren. Ist verantwortlich für Einhaltung der Prüfverfahren einschließlich Dokumentation der Prüfergebnisse.		
<b>B.4. Lösungsimplementierung - Solution Deployment</b> Führt geplante und notwendige Eingriffe aus, um Lösungen zu implementieren, einschließlich Installation, Upgrading, oder Außerbetriebnahme. Befolgt dabei vordefinierte Verfahrensstandards. Konfiguriert Hardware, Software oder Netzwerke, um Interoperabilität von Systemkomponenten sicherzustellen und beseitigt daraus resultierende Fehler oder Übertragbarkeiten. Beteiligt zusätzliche fachliche Ressourcen, wenn nötig, beispielsweise externe Netzwerkanbieter. Übergibt dem Anwender einsatzfähige, validierte Lösungen. Vervollständigt die Dokumentation und hält dabei alle relevanten Informationen fest, einschließlich Ausstattungsmplinger, Konfiguration und Leistungsdaten.	Niveaustufe 1 – Handelt einfach und unter Anleitung, um Medien auszuwählen und Inhalte zu verfassen.	Niveaustufe 2 – Organisiert die Anfertigung von Dokumenten und besetzt die Vorgaben technischer Autoren mit ein.	Niveaustufe 3 – Verantwortet eigene Handlungen und die anderer innerhalb der Lösungsbereitstellung einschließlich umfänglicher Kommunikation mit dem Kunden. Nutzt Fachwissen um die Lösungsentwicklung zu beeinflussen. Beteiligt bei der Abstimmung von Arbeitsprozessen und -verfahren mit Software-Upgrades.		
<b>B.5. Entwicklung technischer Dokumentation - Technical Publications Development</b> Fertigt Dokumente entsprechend der Produkts-, Service- oder Anwendungsanforderungen an. Wählt adäquate Form und Medien für die Präsentation des Materials. Beschreibt Funktionen und Eigenschaften. Validiert und aktualisiert bestehende Dokumentationen und erstellt Vorlagen für Dokumentenmanagement-Systeme.	Niveaustufe 1 – Handelt einfach und unter Anleitung, um Medien auszuwählen und Inhalte zu verfassen.	Niveaustufe 2 – Organisiert die Anfertigung von Dokumenten und besetzt die Vorgaben technischer Autoren mit ein.	Niveaustufe 3 – Entscheidet über die angemessene Dokumentenformal, analysiert dazu Anforderungen und/oder erstellt maßgefertigte Vorlagen.		

Auszug aus dem e-Competence Framework, 2008

**Bild 2:** Das European e-Competence Framework – Ausschnitt (Quelle: CEN, 2008a)

Die Kompetenzen des europäischen e-Competence Framework bilden eine „shared european language“<sup>5</sup>. Sie sind an den European Qualifications Framework (EQF) und damit an den europäischen Hochschulrahmen wie nationale Qualifikationsrahmen, z. B. den DQR, anschlussfähig.

Die Kompetenzen für das Handlungsfeld ICT

- beschreiben typische Fähigkeiten,
- sind nach Niveaus differenziert (vgl. dazu a. CEN, 2008b),
- eröffnen Entwicklungspfade,
- zeigen Qualifikationsanforderungen und
- verknüpfen Kompetenz mit Wissen und (Aus-)Bildung.

Ein typisches Beispiel ist die Kompetenz „Design und Entwicklung“ (B.1). Ihre Beschreibung lautet: *„Entwirft und entwickelt Software-Programme bzw. -module und/oder Hardwarekomponenten entsprechend der geforderten Spezifikationen. Folgt einer systematischen Methodik, um die geforderten Komponenten und Schnittstellen zu analysieren und zu erstellen. Führt Modul- und Systemtests durch und stellt sicher, dass dabei die Funktions- und Leistungskriterien erfüllt werden.“*

Diese Kompetenz ist auf den Niveaus 2-5 des e-CF definiert. Ihre Bandbreite reicht also von Niveaustufe e-CF 2: *„Entwickelt systematisch kleine Komponenten oder Module.“* bis zu Niveaustufe e-CF 5: *„Trägt die endgültige Verantwortung für die strategische Ausrichtung des Produkts, der technischen Architektur oder technischen Entwicklung.“* Deutlich erkennbar ist, dass die Kompetenzen berufliche Handlungsfähigkeiten<sup>6</sup> beschreiben. Entsprechend sind auch die Niveaus des e-Competence Framework aus

---

<sup>5</sup> vgl. auch SCHERMUTZKI (2009): S. 6 ff., zu Lernergebnissen als gemeinsame Sprache.

<sup>6</sup> Zur Verbindung zwischen dem e-Competence Framework und den Berufsprofilen des deutschen IT-Aus- und Weiterbildungssystems vgl. ROGALLA/BÜCHELE (2008).

der Anwendungs- und Beschäftigungsperspektive definiert. Vermittelt über die Definition von Learning Outcomes lassen sie sich aber mit der Qualifikationsperspektive der Hochschulen verbinden (vgl. a. CEN, 2008b, S. 24). Niveau 2 e-CF steht dann in Relation zu Niveau 4 oder 5 des EQF, Niveau 5 e-CF zu Niveau 8 des EQF.

Die im e-Competence Framework definierten Kompetenzen können auf verschiedenen Wegen entwickelt und erworben werden. Für Hochschulen existiert mit dem „Euro-Inf Framework Standard“ (EURO-INF, 2008) eine ebenfalls domänenspezifische Anschluss- und Übersetzungsmöglichkeit in Studiengänge. In diesem Framework werden *„quality standards for competences, skills and knowledge graduates of an accredited course would be expected to have achieved as the education base for practising their profession“* beschrieben (EURO-INF, 2008, S. 1). Einige *„demonstrated capabilities“* der Kategorie „Analysis, Design and Implementation – Second Cycle“ lauten z. B.: *„formulation and solution of problems also in new and emerging areas of their discipline“* oder *„ability to think creatively to develop new and original approaches and methods“*. Dabei wird, wie im e-Competence Framework<sup>7</sup> und im allgemeinen Kompetenzbegriff (vgl. ERPENBECK, 2006), davon ausgegangen, dass Kompetenz als Handlungsfähigkeit Qualifikationen sowie Wissen und Fertigkeiten voraussetzt (vgl. Bild 3), gleichzeitig aber auch umschließt und entsprechend den Anwendungserfahrungen im Handlungsfeld modifiziert und erweitert.

---

<sup>7</sup> vgl. auch: CEN (2008b): S. 8: **„Competence** is defined as ‘a demonstrated ability to apply knowledge, skills and attitudes for achieving observable results’. Consequently, the related e-Competence descriptions embed and integrate knowledge, skills and attitudes.“



**Bild 3:** Verhältnis von Kompetenz, Qualifikationen sowie Wissen und Fertigkeiten

## Fazit

Orientieren sich Bildung und Beschäftigung gleichermaßen an Kompetenz, gibt es eine gemeinsame Basis. Unterschiedliche Wege des Erwerbs – informell, non-formal oder formal – sowie unterschiedliche Curricula oder Didaktiken spielen eine untergeordnete Rolle, wenn sie letztlich zu sinnvollem und fruchtbarem Handeln in offenen Situationen befähigen. Entscheidend ist, was jemand (nachweislich) kann, und nicht wann und wo er/sie ein entsprechendes Zertifikat erworben hat.

So sind pauschale Anrechnungen und Anerkennung in beide Richtungen möglich.

## Literatur

**Seger, M./Beuthel, R./Schmiede, R. (2009):** Wege zum Lifelong Learning. Möglichkeiten des Übergangsmangements zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am Beispiel des IKT-Bereichs. Methoden und Strukturen zur Anrechnung vorgängig erworbener Lernergebnisse (Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft). Shaker-Verlag, Aachen.

**Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hrsg.; 2007):** Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl., Schäffer-Poeschel, Stuttgart, S. XI.

**Joas, H. (1996):** Die Kreativität des Handelns. Suhrkamp, Frankfurt a. M.

**Straub, J. (1999):** Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. de Gruyter, Berlin, New York.

**Waldenfels, B. (1999):** Symbolik, Kreativität und Responsivität. Grundzüge einer Phänomenologie des Handelns. In: Straub, J./Werbik, H. (Hrsg.; 1999): Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Campus, Frankfurt a. M., S. 243 – 260.

**Weinert, F. E. (2001):** Concept of Competence – A Conceptual Clarification. In: Rychen, S./Salganik, L. H. (Hrsg.; 2001): Defining and Selecting Key Competencies. Hogrefe & Huber, Seattle u. a., S. 45 – 66.

**Gruber, H./Mandl, H. (1996):** Das Entstehen von Expertise. In: Hoffmann, J./Kintsch, W. (Hrsg.; 1996): Enzyklopädie der Psychologie. C/II/7, Hogrefe, Göttingen, S. 583 – 615.

**Rychen, S./Salganik, L. H. (2003a):** A holistic model of competence. In: Rychen/ Salganik (Hrsg.; 2003), S. 41 – 62

**Rychen/S., Salganik, L. H. (Hrsg.; 2003):** Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Hogrefe & Huber, Seattle u. a.

**Schermutzki, M. (2009):** Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profilschärfen. E 3.3, Raabe, Berlin, S. 2.

**CEN (2008a):** Europäisches Komitee für Normung (CEN): European e-Competence Framework. A common European framework for ICT Professionals in all industry sectors (CEN Workshop Agreement 15893-1 und -2). Brüssel.

Online im Internet: URL [Stand: 18. 09. 2009]:  
[http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4756\\_EuropeaneCompetenceFramework1.0.pdf](http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4756_EuropeaneCompetenceFramework1.0.pdf)

**CEN (2008b):** Europäisches Komitee für Normung (CEN/ISSS): European e-Competence Framework. User guidelines for the application of the European e-Competence Framework. Brüssel, S. 14 und 29.

Online im Internet: URL [Stand: 18. 09. 2009]:  
[http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4758\\_UserGuidelinesCF1.0.pdf](http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4758_UserGuidelinesCF1.0.pdf)

**Rogalla, I./Büchele, U. (2008):** Kompetenznachweise und -zertifizierung anhand realer beruflicher Aufgaben und Projekte – Das Beispiel IT-Aus- und -Weiterbildungssystem und der europäische e-Competence Framework. Vortrag bei der AGBFN-Tagung 2008: „Kompetenzermittlung für die Berufsbildung“, München.

**EURO-INF (2008):** Framework Standards and Accreditation Criteria for Informatics Programmes. Version IV, August 2008.

Online im Internet: URL [Stand: 18. 09. 2009]:

[http://www.informatics-europe.org/ECSS08/papers/Euro\\_inf\\_std.pdf](http://www.informatics-europe.org/ECSS08/papers/Euro_inf_std.pdf)

**Erpenbeck, J. (2006):** Kompetenzbegriff und Kompetenzmessung . In: ANKOM, Wissenschaftliche Begleitung: HIS, VDI/VDE-IT (Hrsg.): Dokumentation. Kompetenz-Workshop der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ in Berlin am 6./7. 04. 2006.

Online im Internet: URL [Stand: 18. 09. 2009]:

[http://ankom.his.de/aktuelles/upload/Dokumentation\\_Workshop.pdf](http://ankom.his.de/aktuelles/upload/Dokumentation_Workshop.pdf)

## Referenten und Moderatoren

Helmstädter, Hans Georg, Dr., FH Brandenburg  
hgh@fh-brandenburg.de

Nullmeier, Erhard, Prof. Dr., HTW Berlin  
enullmei@htw-berlin.de

Micheler, Andrea, MBA, selbstständig und M. A. ASH Stud.  
micheler@arcor.de

Klumpp, Matthias, Prof. Dr., FOM Essen  
matthias.klumpp@fom.de

Blötz, Ulrich, Dr., Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
bloetz@bibb.de

Evers, Ralf, Prof. Dr., Ev. HS f. Soz. Arbeit Dresden  
ralf.evers@ehs-dresden.de

König, Anne, Prof. Dr., Beuth Hochschule für Technik  
akoenig@beuth-hochschule.de

Kurz, Martin Hendrik, Dr., Europäische Fernhochschule Hamburg  
martin.kurz@euro-fh.de

Eilers-Schoof, Anja, Schulenberg-Institut an der Universität Oldenburg  
anja.eilers.schoof@uni-oldenburg.de

Buhr, Regina, Dr., Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI VDE  
Innovation + Technik GmbH  
buhr@vdivde-it.de

## Teilnehmer

Dietzel, Kerstin, Dr., HS Magdeburg-Stendal  
kerstin.dietzel@hs-magdeburg.de

Diller, Angelika, Deutsches Jugendinstitut – DJI  
diller@dji.de

Evers, Ralf, Prof. Dr., Ev. HS f. Soz. Arbeit Dresden  
ralf.evers@ehs-dresden.de

Fischer, Jürgen, Prof. Dr., HS für öffentliche Verwaltung Kehl  
juergen.fischer@hs-kehl.de

Groneberg, Ramona, Steinbeis-Hochschule Berlin, Akademie für öffentliche Verwaltung und Recht  
ramona.groneberg@stw.de

Gruschka, Katrin, HS Anhalt (FH)  
k.gruschka@praes.hs-anhalt.de

Haack, Petra, Ausbildungsverbund Teltow e. V.  
haack@avt-ev.de

Heinrich, Hartmut, Prof. Dr., FH Brandenburg, FB Wirtschaft  
heinrich@fh-brandenburg.de

Horn, Wolfgang, Überregionales Ausbildungszentrum Waren/Grevesmühlen e. V. (ÜAZ)  
w.horn@ueaz-waren.de

Jeschke, Dieter, Dr., Regionaler Weiterbildungsbeirat Potsdam  
DieterJeschke@web.de

Kietzke, Nadine, UMC Potsdam (FH)  
n.kietzke@umc-potsdam.de

Küstenbrück, Tina, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
tina.kuestenbrueck@weiterbildung.uni-halle.de

Leissner, Christiane, Dipl.-Päd., Ruhr Campus Academy  
christiane.leissner@rca.uni-essen.de

Mehlhorn, Mandy, MA, LASA Brandenburg GmbH  
mandy.mehlhorn@lasa-brandenburg.de

Posselt, Daira, FH Brandenburg  
posselt@fh-brandenburg.de

Prümm, Hans-Paul, Prof. Dr., Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin  
hanspaul.pruemm@hwr-berlin.de

Reinders, Stefan, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin  
reinders@khsb-berlin.de

Rogalla, Irmhild, Institut für praktische Interdisziplinarität  
irmhild.rogalla@institut-pi.de

Rosemann, Angelika, M.A., Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel  
– FB Wirtschaft  
a.rosemann@ostfalia.de

Rüdiger, Frank, Beuth Hochschule für Technik Berlin  
frank.ruediger@beuth-hochschule.de

Schindler, Florian, Prof. Dr. , Beuth Hochschule für Technik Berlin  
schindler@beuth-hochschule.de

Schmaltz, Anke, FH Jena  
schmaltz@fh-jena.de

Scholz, Jürgen, Dipl.-Ök., Ruhr Campus Academy  
juergen.scholz@rca.uni-due.de

Schwill, Jürgen, Prof. Dr., FH Brandenburg  
schwill@fh-brandenburg.de

Siegel, Günter, Prof. Dr., Beuth Hochschule für Technik Berlin  
siegel@beuth-hochschule.de

Stöhr, Andreas Paul, DGB, Bezirk Berlin-Brandenburg  
andreas.paul.stoehr@dgb-fks.de

Strehl, Wolfgang, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin  
wolfgang.strehl@hwr-berlin.de

Thiem, Gerhard, Prof. Dr., HS Mittweida  
thiem@htwm.de

Wegner, Mandy, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin  
mandy.wegner@hwr-berlin.de

Wehling, Dorit, BiG – Bildungszentrum in Greifswald gGmbH  
big@big-hgw.de

Westhauser, Stefan, CVJM-Hochschule  
westhauser@cvjm.de

Zapfel, Stefan, Dr., Leuphana Universität Lüneburg,  
Institut für Evaluation und Qualitätsentwicklung  
zapfel@uni.leuphana.de

## Programm der 4. HDL-Fachtagung

„Durchlässigkeit und Anerkennung im Hochschulalltag – dem lebenslangen Lernen Türen öffnen“

09.00 bis 10.00 Uhr	<b>Anmeldung/Empfang</b>
10.00 bis 10.15 Uhr	<b>Begrüßung und Organisatorisches</b> Dr. Hans-Georg Helmstädter (Präsident der FH Brandenburg; HDL-Vorsitzender) Dr. Annette Strauß (Geschäftsführerin AWW e. V.)
<b>Vormittag</b>	<b>Moderation: Dr. Hans-Georg Helmstädter (HDL-Vorsitzender)</b>
10.15 bis 10.35 Uhr	<b>Hochschulwissen contra Praxiswissen – unzeitgemäße Anmerkungen</b> Prof. Dr. Erhard Nullmeier; HTW Berlin
10.35 bis 10.55 Uhr	<b>Institutionelle Rahmenbedingungen für Anerkennung bei nichttraditionell Studierenden</b> Andrea Micheler, MBA; Beraterin und Studentin an der ASH Berlin
10.55 bis 11.15 Uhr	<b>Berufswertigkeit als Konzept zur Anerkennung informellen Lernens?</b> Prof. Dr. Matthias Klump; FOM Essen
11.15 bis 11.35 Uhr	<b>„Triale Weiterbildung“</b> Dr. Ulrich Blötz; BIBB
11.35 bis 12.30 Uhr	<b>Moderierte Diskussion der Tagungsbeiträge des Vormittags</b>
12.30 bis 13.30 Uhr	<b>Mittagspause in der Mensa der FH Brandenburg anschließend Kaffee vor dem Tagungsraum</b>
<b>Nachmittag</b>	<b>Moderation: Prof. Ulrike Tippe (TFH Wildau)</b>
13.30 bis 13.50 Uhr	<b>Bilden und Begleiten statt Anrechnen und Anerkennen! Berufsbegleitende Studienangebote als Schlüssel zu lebenslangem Lernen</b> Prof. Dr. Ralf Evers; Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit Dresden
13.50 bis 14.10 Uhr	<b>E-Learning-Module zur Verbesserung der Durchlässigkeit – ein Beispiel aus der Druck- und Medienbranche</b> Prof. Dr. Anne König; Beuth Hochschule für Technik Berlin
14.10 bis 14.30 Uhr	<b>Bildungsanschluss statt Bildungsausschluss – Bolognas Chancen konsequent nutzen</b> Dr. Martin Hendrik Kurz; Europäische Fernhochschule Hamburg
14.30 bis 14.50 Uhr	<b>Durchlässigkeit und Anrechnung in der Praxis – Das Oldenburger Modell</b> Dipl.-Oec. Anja Eilers-Schoof; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
14.50 bis 15.10 Uhr	<b>Berührungspunkte abbauen! Brücken zwischen Wirtschaft und Hochschulen aufbauen!</b> Dr. Regina Buhr; Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH
15.10 bis 15.40 Uhr	<b>Gesprächspause mit Kaffee und Kuchen</b>
15.40 bis 16.20 Uhr	<b>Durchlässigkeit und Anerkennung – Das Für und Wider Im Kreuzverhör: Prof. Dr. Erhard Nullmeier und Prof. Dr. Jürgen Schwill anschließend moderierte Diskussion der Tagungsbeiträge des Nachmittags und Fazit</b>
16.20 Uhr	<b>Fazit</b>
ca. 16.30 Uhr	<b>Ende der Tagung</b>





