

Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse

Grundlagen und Voraussetzungen für die Entwicklung neuer Verfahren an Hochschulen

Daniela Kuhn & Thomas Valenta

1 Einleitung

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

2 Unterscheidung der Begriffe Anrechnung und Anerkennung an Hochschulen

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

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

Tabelle 1: Begriffliche Bestimmung von Anerkennung und Anrechnung

Anerkennung	Anrechnung
Hochschulich erbrachte Leistungen und Kompetenzen und Qualifikationen, die an anderen Europäischen Hochschulen erworben wurden, wie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Studienzeiten • Studien- und Prüfungsleitungen • Studienabschlüsse 	Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen und Qualifikationen, wie z. B. <ul style="list-style-type: none"> • (fach-)schulische Abschlüsse • berufliche Ausbildungen • Kompetenzerwerb im Rahmen von zertifizierten Weiter- und Fortbildungen
 Prüfung der Wesentlichkeit von Unterschieden bei anzuerkennenden Leistungen	 Prüfung der Gleichwertigkeit der anzurechnenden Leistungen

(Weidenfelder, 2019, S. 1)

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

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

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

2.1 Rechtliche Grundlage der Anerkennung und Anrechnung

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

2.1.1 Anerkennung

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

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

2.1.2 Anrechnung

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

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

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

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

3 Förderliche Faktoren zur Etablierung neuer Anerkennungs- und Anrechnungsstrukturen

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

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

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

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

4 Effekte von Anrechnungsmöglichkeiten an Hochschulen

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

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

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

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

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

5 Anrechnung und Flexibilisierung des Studiums

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

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

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

Tabelle 2: Herkömmliche vs. flexible Studienorganisation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Kompetenzorientierung und Anrechnung

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

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

Tabelle 4: Arten des außerhochschulischen Kompetenzerwerbs

Arten des außerhochschulischen Kompetenzerwerbs
<ul style="list-style-type: none"> • Formales Lernen: Findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen
<ul style="list-style-type: none"> • Non-formales Lernen: Findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses
<ul style="list-style-type: none"> • Informelles Lernen: Ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens und nicht notwendigerweise ein intentionales Lernen

(Empfehlung der HRK, 2017, S. 7)

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

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

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

6.1 Der Referenzrahmen

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

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

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

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

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

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

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

7 Formen der Anrechnung

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

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

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

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

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

8 Fazit

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

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

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

Literatur

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

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

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